

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CAMPUS SOROCABA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

Susan Caroline Pereira Alves

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL:
LIMITES E POSSIBILIDADES**

**SOROCABA, SP
2020**

Susan Caroline Pereira Alves

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL:
LIMITES E POSSIBILIDADES**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Licenciatura
Plena em Pedagogia da Universidade
Federal de São Carlos *campus*
Sorocaba.

Orientador: Prof. Dr. Márcio Antônio
Gatti.

**SOROCABA, SP
2020**

FICHA CATALOGRÁFICA

Alves, Susan Caroline Pereira

Alfabetização e letramento no ensino remoto emergencial : limites e possibilidades / Susan Caroline Pereira Alves. -- 2020.

64 f.

TCC (Graduação) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, São Paulo

Orientador (a): Márcio Antônio Gatti

Banca Examinadora: Geraldo Tadeu Souza e Carlos André Ferreira

Bibliografia

1. Ensino-aprendizagem. 2. Tecnologia educacional. 3. Política educacional. I. Alves, Susan Caroline Pereira. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)
DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR
Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano - CRB/8 6979

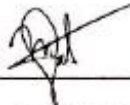
FOLHA DE APROVAÇÃO

SUSAN CAROLINE PEREIRA ALVES

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: LIMITES E
POSSIBILIDADES

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como exigência parcial para a obtenção do título
de Licenciada no Curso de Pedagogia da
Universidade Federal de São Carlos, *campus*
Sorocaba. Sorocaba, 15 de dezembro de 2020.

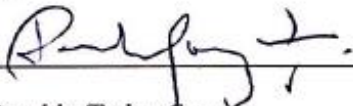
Orientador



Prof. Dr. Márcio Antônio Gatti

Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba

Examinador



Prof. Dr. Geraldo Tadeu Souza

Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba

Examinador



Prof. Me. Carlos André Ferreira

Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

DEDICATÓRIA

A Jesus, meu mestre e minha fonte de inspiração e sabedoria. Que através da graça e de seu amor leal me capacita na busca da melhor versão de mim.

AGRADECIMENTOS

A minha família e amigos, pela compreensão, carinho e incentivo ao longo desses cinco anos dedicados aos estudos, mas principalmente nos últimos meses vividos. Meses repletos de dificuldades, medos, crises de ansiedade, sentimentos de incapacidade e insegurança aflorados pela distância e isolamento social, mas que mesmo em meio a tantas barreiras, se fizeram presentes e me ajudaram de maneiras diversas, únicas e especiais na realização direta e indireta desse trabalho, mas acima de tudo me fizeram acreditar em mim mesma.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Márcio Antônio Gatti, pela prontidão em compartilhar seu conhecimento, referências e discussões tão enriquecedoras para esse trabalho e sobretudo para minha formação. Ao Prof. Dr. Geraldo Tadeu Souza e Prof. Me. Carlos pelo aceite do convite em participar da minha banca, analisar e avaliar este trabalho. A todos os professores que tive ao longo da minha vida escolar e aos meus colegas de profissão que fizeram parte da minha trajetória acadêmica e profissional.

Ao Pablo, pelo seu amor, paciência e parceria em quaisquer circunstâncias, nas dificuldades e nas alegrias que encontramos ao longo da caminhada, mas acima de tudo, pela fé que compartilhamos e que nos mantém unidos por Aquele em quem o nosso coração descansa e nunca nos deixou desanimar. Obrigada por além de me incentivar a voar, você faz questão de segurar minha mão para ir comigo. O teu amor me faz livre e ao mesmo tempo me dá segurança.

Quem lê, enxerga melhor”.

Sergio Vaz

RESUMO

Este trabalho buscou investigar quais os limites e as possibilidades da educação remota emergencial no processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental 1, apoiado numa abordagem histórica de conceitos em torno da alfabetização e letramento, fundamentados pelas ideias de Soares (2019, 2020), Street (2013), Rojo (2009), além de outros autores. Por meio do método observacional, foi possível compreender a realidade e algumas práticas pedagógicas em classes do ensino fundamental 1 num colégio da rede particular na cidade de Sorocaba, São Paulo. Constatou-se a importância de práticas escolares que contemplem o “letramento digital” na potencialização do processo de ensino-aprendizagem, bem como, o quanto é necessário discutir e formatar políticas públicas intensivas a fim de garantir o direito à educação, principalmente nos anos iniciais. Apresenta, além disso, sete limites e quatro possibilidades como considerações finais dessa pesquisa e finaliza mostrando a possibilidade da continuidade de trabalhos que favoreçam a reflexão sobre os caminhos que estão sendo trilhados no processo de alfabetização no Brasil seja este remoto ou presencial.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Letramento Digital. Direito à Educação.

ABSTRACT

This work sought to investigate the limits and possibilities of emergency remote education in the process of literacy in the early years of elementary school, supported by a historical approach to concepts around literacy, based on the ideas of Soares (2019, 2020), Street (2013), Rojo (2009), in addition to other authors. Within the observational method, it was possible to recognise the reality and some pedagogical practices in elementary school classes at a private school in the city of Sorocaba, São Paulo. Besides, it was verified the importance of school practices that regard the “digital literacy” in the enhancement of the teaching-learning process, such as, how much it is necessary to discuss and format intensive public policies to guarantee the right to education, mainly in the initial years. Nevertheless, it presents seven limits and three possibilities as final considerations of this research and concludes by showing the possibility of continuing work, that favour reflection on the paths that are being taken in the literacy process in Brazil, whether remote or in person.

Keywords: Literacy. Education. Digital Literacy. Right to education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Plataforma Microsoft Teams.....	30
Figura 3 – Exemplos de algumas atividades	33
Figura 4 – Exemplos de algumas atividades	34
Figura 5 – Exemplos de avaliação e atividade do 2.º ano do ensino fundamental 1 .	35
Figura 6 – Nível hipótese pré-silábico	37
Figura 7 – Nível pré-silábico.....	38
Figura 8 – Nível silábico.....	38
Figura 9 – Nível silábico-alfabético.....	39
Figura 10 – Nível alfabético.....	39
Figura 11 – Sondagem.....	41

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	15
1.1 Momentos do processo de alfabetização no Brasil e suas concepções	15
1.2 Letramento.....	19
1.3 Letramentos múltiplos e letramentos digitais.....	23
2 DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL.....	28
2.1 Observações das aulas remotas de uma escola particular.....	29
2.2 Os desafios do ensino digital.....	45
3 DIREITO À EDUCAÇÃO E A PANDEMIA DA COVID-19	48
3.1 Educação como direito constitucional	48
3.2 Educação remota emergencial e a pandemia da COVID-19	52
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	57
REFERÊNCIAS	61

INTRODUÇÃO

Para compreender o processo de alfabetização e letramento de crianças, é preciso conhecer o processo de institucionalização desses temas, bem como a história e a literatura disponível, além de buscar conceitos, teorias, práticas, técnicas, habilidades, competências etc. para realizar uma reflexão acerca desses processos. Falar de alfabetização e letramento, ao mesmo tempo que proporciona muitas descobertas para quem pesquisa, torna-se um processo muito amplo, por se tratar de assuntos caros e polêmicos do processo de ensino-aprendizagem.

No Brasil e no mundo, vários autores como Soares (2019, 2020a, 2020b) Street (2013) e Rojo (2009), se empenham em auxiliar professores e educadores a tornar esse processo cada vez mais direcionado e com qualidade. Minha trajetória que está sendo construída como professora me proporcionou vivenciar experiências únicas nesse processo de alfabetização tanto com colegas da área quanto com os alunos, no qual eu estou mais envolvida. Minha atuação sempre foi na etapa final da educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental 1, assim trata-se de um tema que me desperta muito interesse, pois com meus alunos busco atuar de forma lúdica propondo intervenções para aprimorar cada vez mais o processo de alfabetização, procuro olhar para o que desperta interesse nas crianças e com o apoio da literatura criar novas oportunidades de se fazer educação agregando as questões cotidianas.

Minha inspiração está ligada em compreender os diferentes contextos educacionais. Acredito na alfabetização dentro e fora da sala de aula, numa educação emancipadora, igualitária e significativa partindo da bagagem que cada criança traz consigo para atuar do individual para o coletivo.

O foco para realização deste Trabalho de Conclusão de Curso inicialmente era abordar se as práticas de multiletramento favoreciam as práticas didáticas. Tinha-se como proposta observar como a escola fazia uso das práticas de multiletramento no processo de alfabetização, por meio das atividades didáticas desenvolvidas dentro e fora da sala de aula.

Entretanto, com a disseminação da pandemia da COVID-19, a mudança significativa e abrupta de rotina em todos os setores da economia e sociedade, incluindo o fechamento de escolas e universidades, fez com que eu direcionasse o objetivo geral de pesquisa a investigar como a educação remota emergencial interfere

no processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental 1. De tal modo, a pesquisa buscou identificar e analisar os limites e as possibilidades do uso do ensino remoto emergencial na etapa de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental 1. Desdobrando-se nos seguintes objetivos específicos: a) analisar como ocorre o processo de mediação entre professor e aluno; b) identificar quais são os limites e as possibilidades de aprendizagem dos alunos; c) avaliar se os recursos didáticos utilizados se mostram compatíveis com as práticas alfabetização e letramento; e, d) observar fatores externos que influenciam na qualidade do ensino.

O primeiro capítulo traz um histórico dos momentos do processo alfabetizador no Brasil e suas principais concepções. Apresenta pelo olhar de Mortatti (2006), os quatro momentos de alfabetização em nosso país. Traz também na visão de Soares (2019, 2020a, 2020b), as divergências sobre os métodos de alfabetização que são derivados de três principais e diferentes concepções quando se refere ao objeto da alfabetização e às três principais facetas, linguística, interativa e sócio-cultural que compõem o processo de aprendizagem da leitura e escrita. Além disso, discorre sobre o surgimento e aplicabilidade do letramento voltado ao sistema educacional formal que pode ser potencializado em diversos contextos escolares (KLEIMAN, 2005; SOARES, 2020a, 2020b; STREET, 2013). Para finalizar esse capítulo, destaca-se o letramento digital e múltiplo que pautados numa cultura digital se complementam para usos e práticas sociais de linguagem que envolvam a escrita.

O segundo capítulo apresenta os desafios e as perspectivas no ensino remoto emergencial destacando os caminhos metodológicos percorridos pela pesquisadora para atender às questões do problema e objetivos desta pesquisa. Como já citado, por conta das implicações da pandemia da COVID-19, foi necessário adequar o curso para finalização deste TCC. A pesquisa de método observacional foi realizada por duas semanas, remotamente, via acesso à plataforma virtual de uma escola particular, na cidade de Sorocaba, São Paulo com o intuito de compreender como ocorre o ensino de crianças em processo de alfabetização do ensino fundamental 1. A análise foi realizada pelo acesso às aulas, por meio de materiais didáticos e de considerações realizadas pelas professoras no atual contexto vivido. Além disso, esse capítulo, faz um contraponto trazendo a realidade de uma escola pública da rede municipal em Araçoiaba da Serra, estado de São Paulo, à qual a pesquisadora teve acesso por meio de um estágio curricular. As observações contribuíram para analisar diferentes conjunturas a partir do mesmo contexto vivido de ensino remoto emergencial

ampliando a discussão de desafios e possibilidades que trata essa pesquisa. Também contextualiza os três principais desafios do ensino digital de acordo com Frade (2020), que são: dispositivos digitais, desafios na alfabetização e desafio da socialização.

O terceiro e último capítulo traz ponderações sobre o direito à educação como direito constitucional mencionado na Constituição Federal do Brasil de 1988 e demais leis, estatutos e documentos, como também reflexões sobre o impacto no sistema educacional mundial frente aos desafios de se conter a pandemia da COVID-19, mostrando quais evidências poderão ser mais efetivas de tudo que já foi vivenciado na educação no ano de 2020. Quais lições e aprofundamentos são e serão necessários para garantir o acesso à educação independente das adversidades do mundo contemporâneo.

Por fim, as considerações finais apresentam os limites e as possibilidades do ensino remoto emergencial no ensino fundamental 1, apresentando os resultados do estudo observatório numa escola particular e pública que evidenciou sete limites e quatro possibilidades que podem auxiliar o trabalho do professor na etapa de alfabetização em contexto de letramento digital.

1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

1.1 Momentos do processo de alfabetização no Brasil e suas concepções

A história da educação no Brasil ganha destaque com a preocupação da existência de um lugar para preparar as novas gerações a fim de instruí-las. O entendimento sobre o processo de alfabetização sempre foi pauta de grandes discussões realizadas por pesquisadores e autores, pois historicamente a ideia de resolver o fracasso escolar tornou-se um dos objetivos a serem vencidos pelas políticas públicas para um ensino de qualidade.

Na visão de Mortatti (2006, p. 5), a compreensão do contexto histórico pode ser dividida em quatro momentos quando se trata do processo de alfabetização no Brasil. O primeiro chamado de *metodização do ensino da leitura* (descobrimento até 1890), caracteriza pelo início de uma discussão importante que culmina com a publicação da cartilha maternal escrita por João de Deus, em Portugal, no período que antecede a proclamação da República (1880). Trata-se de movimento intenso desse período que coincide com a propagação dos ideais republicanos e com a função do conhecimento da existência dessa cartilha e de seu uso no Brasil. Antônio Silva Jardim, professor da escola normal de São Paulo, positivista, foi um dos que se interessou por esse método denominado “palavração” e, assim passou a defendê-lo. Esse método era classificado como analítico¹, pois trazia a palavra como ponto de partida para o aprendizado. Entretanto, uma disputa entre os defensores da “palavração” e daqueles que continuavam a proteger os métodos sintéticos da “soletração”, “fônico” e “silabação”, geraram uma nova tradição onde:

o ensino da leitura envolve necessariamente uma questão de método, ou seja, enfatiza-se o como ensinar metodicamente, relacionado com o que ensinar; o ensino da leitura e escrita é tratado, então, como uma questão de ordem didática subordinada às questões de ordem linguística (da época). (MORTATTI, 2006, p. 6)

¹ Em meados do século XIX, no Brasil, a educação passou a adotar o uso de métodos de alfabetização para o ensino. Cita-se os métodos analítico e sintético que foram considerados tradicionais por apresentarem regras a serem seguidas pela criança a ser alfabetizada, voltado ao ensino da leitura de maneira mecânica com a preocupação apenas com o domínio da técnica para decifrar textos (MORTATTI, 2006, p. 2-3).

O segundo momento é o da *institucionalização do método analítico* (1890 a 1920), que iniciou com a Reforma da Instrução Pública no estado de São Paulo, buscando reorganizar o currículo dos grupos escolares para regularização de horários, dos currículos programáticos delineados, da fiscalização da direção do grupo e da racionalidade na distribuição das matérias. Sendo assim, foi possível constatar que o modelo analítico adotado na época promoveu a organização da rotina curricular e serviu como modelo para os demais estados.

O terceiro momento traz a *alfabetização sob medida* que vai de 1920 até 1979, quando Antônio Sampaio Dória reformula o ensino e traz “à tona questões típicas da cultura escolar, como os métodos de ensino, a organização e a construção de um tempo, isto é, a ritualização do cotidiano escolar. Além de alfabetizar, a reforma propunha outras mudanças, como autonomia didática” (MATHIESON, 2017, p. 189).

Para Mortatti (2006), a inauguração do método analítico foi confusa, pois os professores desconheciam as suas bases e prosseguiram utilizando o método sintético, já que não havia cartilhas escritas baseadas no método analítico, dificultando assim o seu uso em sala de aula.

O quarto e último momento, de acordo com Mortatti (2006), é o da *alfabetização: construtivismo e desmetodização*, que disseminou as ideias de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, a fim de desmontar o conceito dos métodos de alfabetização do sistema educacional brasileiro.

Como correlato teórico-metodológico da busca de soluções para esse problema, foi introduzido no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emilia Ferreiro e colaboradores. Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas.

Essa revolução tornou o que se convencionou chamar de construtivismo hegemônico na área da alfabetização brasileira, quando apareceu nos discursos acadêmicos e nas orientações curriculares (*CT. Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997*). De acordo com Mortatti (2006), com errôneas e equivocadas interpretações em relação a práticas docentes.

As divergências sobre os métodos de alfabetização derivaram de três principais e diferentes concepções em relação ao objeto da alfabetização, representando o que se ensina quando se ensina a língua escrita. Antes de explaná-los, cabe ressaltar que durante a história, a leitura foi um objeto de alfabetização privilegiado, independente de qual fosse a conjectura pedagógica seguida. Entretanto, isso provocou um entrave sobre a questão da escrita, que se limitava apenas ao exercício da cópia ou ao ditado. Só em meados dos anos de 1980 é que essa questão passa a ser debatida, configurando assim a primeira divergência do objeto de alfabetização, fundamentada nos estudos de Ferreiro e Teberosky que sugeriram o exercício da escrita espontânea ou inventada para configurar o processo de apropriação do sistema alfabético e das convenções da escrita propondo também a escrita de textos de diferentes gêneros (SOARES, 2019, p. 26).

A segunda divergência identificada quanto ao objeto de alfabetização é o conceito de letramento introduzido na área da cultura da escrita que:

em decorrência do desenvolvimento social cultural, econômico e político em nosso país durante o século XX, ganham cada vez maior visibilidade as muitas e variadas demandas de leitura e escrita nas práticas sociais profissionais gerando a necessidade de mais avançados e diferenciadas habilidades de leitura e de escrita. (SOARES, 2019, p. 26)

Surge assim, o termo letramento com a necessidade de associar-se ao termo alfabetização, isso indica que o domínio da técnica da escrita não era mais suficiente, era necessária também a inserção nas práticas sociais da língua escrita para o processo de aprendizagem.

E por fim, a terceira divergência sobre o objeto de alfabetização problematiza o que se ensina quando se ensina a língua escrita, considerando o

conceito de alfabetização que fundamenta os diferentes métodos. 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. (SOARES, 2019, p. 27)

Diante desse contexto, Soares apresenta três principais facetas que compõem o processo de aprendizagem da leitura e escrita, sendo que a primeira trata da faceta linguística que tem como “objeto de conhecimento a apropriação do sistema

alfabético ortográfico e das convenções da escrita. Esse objeto demanda processos cognitivos e linguísticos específicos para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem e ensino” (SOARES, 2019, p. 29).

A segunda faceta é a interativa, que exhibe os objetos como habilidades de compreensão e produção de textos requerendo outros processos cognitivos e linguísticos, bem como diferentes estratégias de aprendizagem e de ensino.

A terceira faceta representa [a sociocultural que tem como objeto os eventos sociais e culturais que envolvem a escrita implicando em conhecimentos, habilidades e atitudes específicas.

Diante dos pressupostos apresentados, pode-se compreender que a alfabetização abordada na faceta linguística não diz respeito à aprendizagem de um código, mas sim de um sistema de representação e o que ele inclui. Compreender essa temática, é entender que no processo alfabetizador, a consideração apenas dessa abordagem, não é suficiente para formar leitores e produtores de textos, é necessário que o uso social da leitura e escrita faça parte do processo de escolarização, ou seja, que auxilie na formação de pessoas críticas capazes de versar com eficácia os diferentes escritos que circulam no dia a dia e cuja utilização é necessária, para isso:

reconheceu-se assim que, um conceito restrito de alfabetização (faceta linguística) que exclui usos do sistema de escrita é insuficiente diante das muitas variadas demandas de leitura e de escrita, e que é necessário aliar a alfabetização ao que se denominou letramento (faceta interativa e sociocultural), entendido como desenvolvimento explícito e sistemático de habilidades e estratégias de leitura e escrita. Em outras palavras, aprender o sistema alfabético de escrita e contemporaneamente conhecer e aprender seus usos sociais: ler, interpretar e produzir textos. Não apenas alfabetizar, mas alfabetizar e letrar, Alfalettrar (SOARES, 2020a, p. 12).

Diante do exposto, é importante conceituar os termos alfabetização e letramento, pois apesar de serem complementares cada um abarca esferas diferentes. A alfabetização foca no processo da apropriação da técnica da escrita, ou seja, da leitura e da escrita como um sistema, enquanto o letramento considera o uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais ampliando assim, a língua escrita e as diferentes habilidades do aluno.

Alfabetizar e letrar têm processos linguísticos distintos, de um lado a alfabetização vai da aquisição da criança em aprender a ler e escrever, por outro lado, o letramento ocorre pela vivência para a produção de textos reais, por meio de práticas sociais que culminam no processo de leitura e escrita.

1.2 Letramento

A palavra “letramento” surgiu no português, derivada da palavra da língua inglesa *literacy*, originária, por sua vez, do latim *littera* (letra) e acrescida do sufixo – *cy*, significando qualidade, condição, estado e fato de ser. Nesse sentido, *literacy* representa a condição de ser letrado (SOARES, 2020b, p. 35).

Nos dicionários, é possível constatar o surgimento da palavra “letramento” em 1974, no Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa de Caldas Aulete: 3a. edição brasileira. Na versão digital atual, o verbete “letramento” é definido da seguinte forma:

1. A condição que se tem, uma vez alfabetizado, de usar a leitura e a escrita como meios de adquirir conhecimentos, cultura etc., e estes como instrumentos de aperfeiçoamento individual e social. 2. Pedag. Ver alfabetização. 3. Pedag. Conjunto de práticas que indicam a capacidade de uso de vários tipos de material escrito. [F.: letra + -mento.]. (AULETE DIGITAL, 2020).

Parece que a palavra letramento apareceu pela primeira vez no universo científico no livro de Mary Kato “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, de 1986: “acredito ainda que a chamada norma padrão ou língua falada culta é consequência do *letramento*, motivo porque, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita” (SOARES, 2020b, p. 32, grifo do autor).

O sistema educacional brasileiro², até pouco tempo atrás, classificava as pessoas em alfabetizadas ou analfabetas baseadas na condição de saber, ou não, escrever o próprio nome. Nos anos 80, surge o termo “analfabetismo funcional” para nomear quem sabia escrever o próprio nome e identificar letras, sem que fossem capazes de ler e escrever em seu cotidiano. Na mesma década, primeiro no meio acadêmico,

utilizou-se o termo “letramento” numa tentativa de repensar os estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacavam as competências particulares no uso e na prática da escrita, daquelas competências que focalizavam os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito. (MACEDO, 2009, p. 3)

Cabe ressaltar, que o uso desses termos foram se tornando necessários pela alteração do quadro de analfabetismo, uma vez que um indivíduo alfabetizado não necessariamente pode ser letrado, pode-se citar essa situação de analfabetismo como um discurso sobre alfabetização cristalizada. De acordo com Roza (2018, p. 383)

É preciso que, cada vez mais, discussões acerca de letramento e analfabetismo sejam levadas ao meio educacional, como também partilhadas no seio da sociedade, de modo que sejam quebradas gradativamente as concepções impostas, cristalizadas, de analfabeto como ser inferior, desprovido de conhecimento cognitivo, logo, pouco apto ou inapto para participar ativamente dos mecanismos de produção e dos setores de posição de comando ou liderança na sociedade.

Assim também o letramento não é, como descrito por Kleiman (2005), um método, não é alfabetização, não é habilidade. Nesse contexto, letramento é definido como “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e de escrita, o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como

² Para falar sobre o sistema educacional brasileiro, faz-se um parêntese no Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que foi criado como fundação em dezembro de 1967, pela Lei nº 5.379 e vinculado ao ministério da educação, que tinha por objetivo ocupar os espaços de alfabetização e educação de adultos anteriormente preenchidos por programas ligados aos movimentos sociais ou ao governo derrubado em 1964. Projeto condizente com a proposta ideológica do regime militar, o MOBRAL se propunha a alfabetizar 11,4 milhões de adultos até o ano de 1971. No entanto, a fundação começou a funcionar de fato somente em setembro de 1970, com recursos oriundos da Loteria Esportiva e do Imposto de Renda. Se de início o objetivo era alfabetizar apenas a população urbana entre 15 e 35 anos, a partir de 1974 o MOBRAL inclui a faixa entre 9 e 14 anos. Em novembro de 1985, já no governo civil de José Sarney, a Fundação Mobral foi extinta (BRASIL, 2019).

consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais (SOARES, 2020b, p. 39).

Na visão de Kleiman (2005), letramento é o conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos que tem como objeto de reflexão, de ensino, ou de aprendizagem os aspectos sociais da língua escrita; concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem. Pressupõe que as pessoas e os grupos sociais são heterogêneos e que as diversas atividades entre as pessoas acontecem de modos muito variados.

Para Brian Street (2013, p. 55), “as práticas de letramento, então, se referem ao conceito cultural mais amplo de formas particulares de se pensar sobre e realizar a leitura e a escrita em contextos culturais”. Na visão dele “nós devemos partir daquilo que os alunos já sabem, à medida que desenvolvemos as práticas de letramento de que necessitam para entrar em novas zonas da vida social” (p. 61)

As práticas de letramento não se restringem ao sistema educacional formal e podem ser potencializadas nos mais diversos contextos educacionais. A sociedade globalizada e tecnológica atua como agência de letramento porque abrange uma grande variedade de leitores, leituras, modos discursivos, tipos e gêneros textuais. Para isso, o trabalho didático precisa ser organizado de tal forma que os textos que circulam em nosso cotidiano sejam usados nas práticas sociais de leitura e escrita desde as etapas de alfabetização do ensino fundamental 1.

Conforme já conceituado acima, o letramento busca fazer o uso das práticas sociais da escrita no processo de ensino-aprendizagem, por isso é importante que o trabalho didático seja organizado para considerar os textos reais, onde o aluno possa reconhecer que os textos apresentados que tenham um caráter sócio-histórico, isto é, que possam pertencer a certos lugares, épocas, responderem a vozes sociais, implicando intencionalidade, entre outros aspectos bakhtinianos característicos dos gêneros dentro do contexto escolar (DOLZ; SCHNEUWLY, 1999).

Quando a escola foca apenas no ensino mecânico e na técnica da leitura e da escrita, acaba menosprezando a promoção de um ambiente alfabetizador em atmosfera de letramento. Isso, veremos mais adiante, também está acontecendo no processo on-line quando são transpostas as práticas presenciais e as atividades impressas para os meios digitais.

Infelizmente muitas vezes a falta de compreensão acerca do letramento e do uso inadequado de ferramentas confunde a prática docente em sala de aula deixando de lado o caráter lúdico, aspecto fundamental quando consideramos o processo de alfabetização de crianças recém saídas da educação infantil. Nessa etapa, o ensino se dá por meio de interações, diálogos e brincadeiras e deve valorizar o processo de ensino-aprendizagem utilizando da ludicidade, pois ao contrário disso, as aulas se tornam cansativas, desinteressantes e desestimulantes, comprometendo o trabalho educativo e o desenvolvimento da criança.

A escola deve propor momentos de leitura individual e compartilhada no incentivo da autonomia da criança como leitora, criar situações para que ela tenha um espaço para produzir seus textos de forma inventada e espontânea. Deve também contemplar a diversidade de gêneros textuais existentes no dia a dia para que o aluno desenvolva habilidades de leitura e interpretação textual.

Quando o professor propõe, por exemplo, trabalhar com gêneros jornalísticos, não significa que incluir uma foto ou recorte de uma parte do jornal nas atividades represente o trabalho com o gênero proposto. Isso não é letramento. A palavra letramento só ganha sentido e aplicabilidade quando são realizados análise, reflexão e acessos a textos reais. O letramento só ocorre com a aproximação e o contato verdadeiro, com a fatura de materiais escritos que fazem parte do dia a dia da escola e da sociedade.

Dessa forma, o letramento deve estar relacionado à apropriação do sistema alfabético de escrita na identificação de letras, palavras, sons e exercitar a escrita e leitura, entre demais aspectos e metas para os processos de alfabetização e letramento, divididos em:

- Habilidades e conhecimentos: Apropriação do sistema alfabético de escrita;
- Ortografia;
- Habilidades de leitura e interpretação no ciclo de alfabetização e letramento;
- Habilidade de produção de textos no ciclo de alfabetização e letramento; Convenções gráficas e ortográficas no ciclo de alfabetização e letramento. (SOARES, 2020a, p. 291)

Contemplar o ato de ler e escrever com as demandas sociais e culturais da escrita nas suas diferenciadas facetas, “se materializa em um conjunto de

procedimentos articulados que, por sua diversidade e especificidade, constitui o que denominamos **Alfalettrar**" (SOARES, 2020a, p. 289, grifo do autor).

A prática pedagógica que considera apenas o trabalho de caráter rígido e engessado das atividades em apostilas ou em folhas impressas sob a faceta linguística, podem causar um efeito castrador em detrimento de possibilidades de alternativas para contemplar as necessidades sociais e culturais propostas pelas facetas interacional e sociocultural.

O trabalho que busca ensinar utilizando o Alfalettrar, proposto por Soares (2020a, p. 291), possibilita que a criança se torne foco do processo educativo. Sendo assim, ela só ganha significado e efetividade quando consideramos temas geradores de interesse das crianças ou de temáticas que fazem parte da sua realidade e contexto vivido.

Por outro lado, no momento atual vivido pela pandemia da COVID-19 que mudou o contexto escolar alternando a realidade presencial para digital, fomos obrigados a utilizar a tecnologia, as redes e a Internet, embora sem que houvesse um tempo para nos questionarmos sobre essa realidade que se impõe.

1.3 Letramentos múltiplos e letramentos digitais

A alfabetização e letramento apesar de serem fenômenos distintos, caminham juntos no processo educativo, pois estão relacionados entre si. No Brasil, o que se observa é uma dificuldade em aplicar esses conceitos de forma unificada, assim, para tentar resolver essa questão, Soares (2020) cunha o termo "alfalettrar" que

exige que primeiramente se definam os objetivos, as metas a que se deve conduzir a criança: que habilidades ela precisa desenvolver, que conhecimentos precisa adquirir, para que se torne alfabetizada, leitora e produtora de textos. As **metas** é que indicam os *caminhos* que devem ser trilhados para alcançá-las (p. 291, grifos do autor).

A alfabetização sempre foi pauta de discussões e um grande desafio para o país, agora ainda mais complexa considerando a pandemia da COVID-19 e o fechamento das escolas. A pandemia acelerou a incorporação das tecnologias nos ambientes escolares provocando mudanças na interação humana e, conseqüentemente, no modo de se fazer educação demandando novas formas de ações pedagógicas. Não estávamos preparados para essa situação, entretanto, os

fatos nos obrigaram a fazer o uso constante de máquinas, bem como, as mídias digitais e a internet para todas as situações da vida cotidiana, incluindo a escola.

Nesse sentido, o termo “letramento”,

busca recobrir os usos e as práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos [...], numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (ROJO, 2009, p. 98)

Como já mencionado, o grande desafio é ter a alfabetização e letramento como condição um para o outro, no que diz respeito à apropriação do sistema de escrita e da consolidação de condições de uso nas práticas sociais.

Rojo (2009, p. 98) adverte que “é possível ser não escolarizado e analfabeto, mas participar, sobretudo nas grandes cidades, de práticas de letramento, sendo, assim, letrado de uma certa maneira”. Essa afirmação ressalta a existência de níveis de letramento quando se trata da alternância no tempo, na história e na cultura, por isso práticas tão diferentes são vistas como letramento (ROJO, 2009, p. 99).

Corroborando essa declaração, Rojo cita Brian Street abordando os novos estudos do letramento (1993 *apud* Rojo, 2009, p. 99), ao dividir o letramento em dois enfoques: enfoque autônomo e ideológico. No autônomo percorre a questão do letramento “tratando-o como independente do contexto social por uma variável autônoma, cujas consequências para a sociedade e a cognição são derivadas de sua natureza intrínseca”. Já o enfoque ideológico, trata como “indissolúvel às estruturas culturais e de poder da sociedade reconhecendo a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos”.

Para o enfoque autônomo, o contato com a escrita faz parte de um processo natural para alteração dos níveis de letramento. Já no enfoque ideológico, a ligação entre o letramento e contextos sociais, além da relação entre as práticas de leitura e escrita na sociedade em seus diferentes contextos, reconhece os letramentos múltiplos, que segundo Street (1993):

variam no tempo e no espaço, mas que são também contestados nas relações de poder. Assim, os NLS³ não pressupõem coisa alguma como garantia em relação aos letramentos e as práticas sociais com que se associam, problematizando aquilo que conta como letramento

³ Novos Estudos do Letramento.

em qualquer tempo-espaço e interrogando-se sobre “quais letramentos” são dominantes e quais são marginalizados ou de resistência (*apud* ROJO, 2009, p. 102)

Por conta das diferentes abordagens em relação ao letramento, Rojo (2009, p. 102), o considera como um movimento plural, denominado LetramentoS.

Para a autora, as transformações sofridas pela sociedade geraram diferentes formas de se comunicar advindas do processo de globalização e que podem ser tratadas como novas práticas de letramento ou letramentos múltiplos.

A escola tem um destaque importante nesse sentido, já que ela é uma agência das diversas práticas de letramento, exigindo também novos conhecimentos. As exigências implicaram em quatro mudanças para aplicação dos letramentos:

- intensificação e a diversificação da circulação da informação nos meios de comunicação analógicos e digitais;
- diminuição das distâncias espaciais;
- diminuição das distâncias temporais ou contração do tempo
- multissemiótica (ROJO, 2009, p. 105).

Fica evidente que a internet e as tecnologias de informação e comunicação (TICs) estabeleceram condições cruciais para que a escola pudesse realizar suas práticas de ensino. Há algumas décadas, Isaac Asimov em 1964, escreveu no *New York Times* uma série de apostas sobre como seria o nosso presente. Ele acerta quando diz que teríamos um teclado onde você digitaria algumas perguntas – onde a voz poderia ser reconhecida pela máquina (coisa), onde a coisa poderia interagir com você, no que diz respeito à realidade de filmes em 3D, carros com piloto-automático, entre outras previsões (VITRAL, 2014).

Confirmando a previsão de Coscarelli e Ribeiro (2005, p. 9) trazem o letramento digital que se relaciona “à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever)”. Dias e Novais (2009, p. 2), confirmam essa possibilidade quando desenvolvem uma matriz que tem como finalidade orientar o processo de construção das provas, de avaliações, de rendimento escolar ou de conteúdos curriculares. Ela é uma lista de habilidades e competências necessárias para um indivíduo resolver um problema. Trata-se de uma matriz de letramento digital, uma das primeiras do Brasil, que não pretende ser o fim, mas um meio para uso e aprimoramento por parte do professor que pode adaptá-la a sua realidade.

Coscarelli e Ribeiro (2005), ainda definem que as:

práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e *tablets*, em plataformas como *e-mails*, redes sociais na *web*, entre outras.

O livro intitulado “Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas”, organizado por Coscarelli e Ribeiro (2005), apresenta o capítulo “Alfabetização e letramento digital” de autoria de Coscarelli e Ribeiro (2005), que apresenta a importância da informática no cenário escolar. Para ela, a informática precisa estar presente na escola, pois é de grande valor aos usuários, especialmente no que diz respeito ao combate à exclusão escolar e social. Ela ainda adverte que o computador não tem o objetivo de mudar a concepção de aprendizagem nas escolas, pois a máquina não substitui ninguém, sendo ainda o professor responsável por decidir quando e como adotá-lo. O texto aborda a falta de preparação dos professores em um estudo feito com alunos de 4ª série tratando questões de letramento e alfabetização. Na visão de Coscarelli e Ribeiro (2005, p. 271), “a sociedade contemporânea exige um grau de letramento cada vez maior e adaptado às novas tecnologias, pois a informática pode ser um recurso auxiliar da aprendizagem, trazendo inúmeras possibilidades pedagógicas, como e-mails, sites, dentre outros”. Isso ficou evidenciado na pandemia.

No mesmo livro, Frade (2005 apud COSCARELLI; RIBEIRO (2005) no capítulo “Alfabetização digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com aprendizagem inicial do sistema de escrita”, contempla o significado da introdução de uma cultura digital na sociedade, problematizando as relações conceituais entre letramento digital e alfabetização digital, discutindo qual seria a contribuição dos computadores para auxiliar no processo alfabetizador de crianças. Para ela, há diversas habilidades de uso acionadas pelo meio digital, como o oral, a imagem e o escrito, isso caracteriza o caráter híbrido sugerindo assim práticas pedagógicas com a utilização das funções de multimídia. Assim, o ambiente digital suporta diferentes formas de representação simbólica. De acordo com Braga (2010, p.374),

Como é previsível, a ampliação do uso das TICs nas situações cotidianas e de trabalho gerou diferentes apropriações e usos das

práticas letradas digitais, tanto por parte dos grupos hegemônicos, quanto por parte das comunidades periféricas. Em síntese, é possível dizer que as novas tecnologias paradoxalmente servem a propósitos sociais antagônicos: de um lado elas viabilizam uma concentração de poder no nível global sem precedentes; do outro lado elas potencializam, no nível local, o acesso dos grupos socialmente desfavorecidos à informação e ao contato social fora dos limites geográficos das comunidades e grupos de origem, permitindo modos de participação social mais democráticos.

O letramento digital trata-se de uma condição que vem sendo discutido há algumas décadas, e com pandemia da COVID-19, ele foi inserido abruptamente no contexto de ensino-aprendizagem no Brasil de modo não-intencional e não-sistemático, gerando assim, uma lacuna entre o que se fazia até então e o que deveria se fazer a partir desse momento para alfabetizar o aluno.

Ficou a dúvida, o aluno aprendeu o que deveria? Além disso, esse momento de pandemia trouxe muitas outras questões que foram e ainda serão refletidas, tais como: formação adequada do professor para trabalhar recursos pedagógicos tecnológicos em sala de aula; preocupação em atribuir as plataformas digitais como solução dos problemas educacionais vivenciados, que podem reforçar as desigualdades entre classes ao invés de utilizar as tecnologias como recurso democrático e acessível todas as realidades e, por último, o formato de ensino híbrido que poderá ser considerado como um novo modelo a partir da realidade vivida. Ademais, caberá aos governantes proverem todas as condições de uma educação integradora que contemple também o letramento digital.

2 DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

A ideia inicial para este Trabalho de Conclusão de Curso, antes de se instalar a pandemia da COVID-19 em março de 2020, era pesquisar sobre como as práticas de multiletramento favoreciam as práticas didáticas. A proposta era a de observar como a escola fazia uso das práticas de multiletramento no processo de alfabetização, por meio das atividades didáticas desenvolvidas dentro e fora da sala de aula. Quando se fala em alfabetização, pensa-se logo no ato da leitura e escrita, entretanto, existem outras esferas do letramento a serem consideradas. O objetivo era analisar como as atividades didáticas desenvolvidas em sala de aula pelo professor se aproximam das práticas de multiletramento e se elas se desdobravam em outros objetivos específicos. Porém, devido às circunstâncias do avanço da pandemia da COVID-19, as possibilidades de levar adiante essa proposta ficaram comprometidas, isso porque:

creches, pré-escolas, escolas e universidades suspenderam atividades presenciais; parte da indústria e do comércio, de restaurantes e de serviços em geral foi igualmente fechada. O *delivery*, o *takeaway*, o *home office* e o *homeschooling* foram imediatamente instalados ou intensificados (pelo menos, para as classes média e alta) como formas de manter as famílias em casa. Agora, a pergunta a que se tenta responder todos os dias, nos mais variados lares brasileiros, é o que fazer com as crianças. (GUIZZO; MARCELLO; MÜLLER, 2020, p. 3).

Diante da situação de não acesso à escola e a alunos, bem como ao isolamento social, optou-se em pesquisar como estão sendo desenvolvidas as práticas de letramento na educação remota emergencial e quanto esse processo interfere na etapa de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental 1.

Para dar início a esta pesquisa, foi utilizado o método bibliográfico, que executa a revisão da literatura sobre as principais teorias que orientam o trabalho científico. Essa revisão é definida como levantamento bibliográfico ou revisão bibliográfica e utiliza de livros, periódicos, teses e dissertações, anais de eventos, artigo de jornais, sites da Internet entre outras fontes. Conforme Boccato (2006, p. 266),

A pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica.

Para Minayo e Sanches (1993), o conhecimento científico sempre passa pela busca de articulações entre teoria e realidade, tendo como caminho o método, com a função de articular e fundamentar conhecimentos de forma a proporcionar uma investigação com clareza.

Além disso, foi utilizado na pesquisa o método observacional. Para cumprir essa etapa, pelo período de 15 dias, totalizando 40 horas, a pesquisadora teve acesso às aulas remotas acompanhando diariamente a rotina de 60 alunos e 3 professores. Isso possibilitou a descrição da análise dos dados por meio de anotações que foram realizadas nesse período. O método observacional é um dos mais utilizados nas ciências sociais e apresenta alguns aspectos interessantes:

Por um lado, pode ser considerado como o mais primitivo e, conseqüentemente, o mais impreciso. Mas, por outro lado, pode ser tido como um dos mais modernos, visto ser o que possibilita o mais elevado grau de precisão nas ciências sociais (GIL, 2008, p. 16).

2.1 Observações das aulas remotas de uma escola particular

Por meio do método observacional, foi possível avaliar a realidade de como está funcionando o ensino remoto emergencial para as crianças no ensino fundamental 1. As observações para este estudo foram realizadas em um colégio particular no município de Sorocaba, São Paulo. Toda observação foi feita remotamente por meio de acesso à plataforma utilizada pela escola, considerando a pandemia da COVID-19 e as restrições impostas por nossa Universidade.

A observação foi realizada pelo período de duas semanas. Além disso, teve-se acesso aos materiais didáticos disponibilizados pelas professoras, bem como ao levantamento das considerações realizadas por elas, trazendo reflexões e preocupações sobre o desenvolvimento educacional de seus alunos considerando o contexto atual vivido.

Logo do início da pandemia, nos 10 primeiros dias, o colégio teve sua comunicação realizada com as famílias via e-mail. Os materiais didáticos foram

entregues aos pais e responsáveis para que os alunos pudessem fazer as atividades em casa. Depois disso, optou-se em trabalhar com a plataforma Microsoft Teams. Um e-mail foi enviado a cada pai com a criação de uma conta e uma senha de acesso a plataforma.

Por meio dessa plataforma, foi possível criar salas de aula colaborativas, conectando várias pessoas ao mesmo tempo. Para ter acesso ao Microsoft Teams, foi necessário efetuar a instalação no computador do pacote Office 365. Além disso, o acesso poderia ser feito via Web ou em dispositivos móveis que utilizassem sistemas operacionais iOS e Android.

De acordo com a figura, 1 a plataforma foi configurada para atender as demandas do colégio:

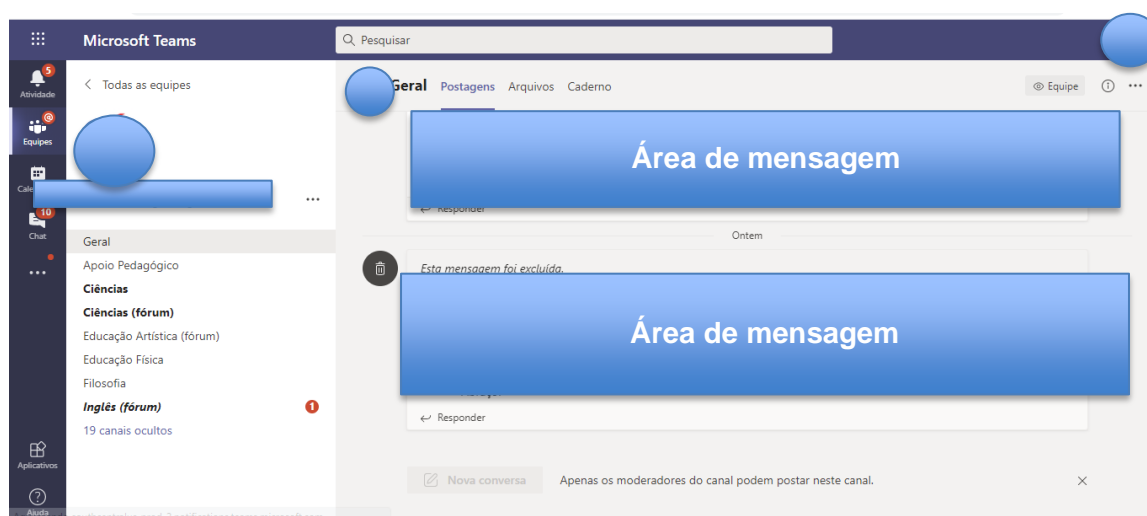


Figura 1 – Plataforma Microsoft Teams

Fonte: Acesso via *link* disponibilizado pela escola para a pesquisa.

Foram configuradas na barra esquerda, como se pode observar, o campo *Atividades*, *Equipes*, *Calendário* e *Chat*. O campo *Atividades* foi reservado para aulas extras, onde o professor disponibilizava a lista de materiais e as aulas gravadas, além das conversas com os alunos. O campo *Equipe*, apresentava a visão geral, nessa visão geral era possível acessar o calendário físico com os horários da aula, o plano de aulas, as atividades extras, provas e outros materiais enviados para tarefa do aluno. O campo de *Apoio pedagógico* foi destinado para conversa entre os professores e alunos, sendo uma ferramenta de *chat*. Além disso, existia o campo de *Fóruns* para todas as disciplinas, onde o aluno poderia conversar individualmente com o professor da disciplina ou entre eles. Outro campo observado foi o de *Calendário*



que disponibilizava o plano de aula com a grade de horários para cada disciplina em que o aluno deveria ingressar e, por fim, o último campo foi o *Chat* para comunicação entre alunos e professores da turma.

Ademais, o plano de trabalho (Figura 2), continha informações para organização do estudo de cada aluno com as seguintes orientações: atenção aos horários das aulas, a escolha de um ambiente favorável (espaço tranquilo, arejado e iluminação adequada), orientações sobre as atividades que serão realizadas com as professoras durante as aulas on-line, orientações a respeito dos microfones, recurso da “mãozinha” levantada para dúvidas, entre outras:

PLANO DE TRABALHO ENSINO A DISTÂNCIA – 1º ano E
Semana 22: 5.10.2020 a 9.10.2020

Querido (a) aluno (a),

Dicas para se organizarem nas aulas on-line e em todo seu estudo:

- Fique atento (a) ao horário da aula. É muito importante que esteja no horário agendado, assim mantemos nossa rotina de combinados.
- Escolha um ambiente favorável (espaço tranquilo, arejado, iluminação adequada);
- As atividades, descritas no cronograma abaixo serão realizadas juntamente com o (a) professor (a) durante a aula on-line;
- Não deixe de perguntar sua dúvida para o (a) professor (a) durante a aula. Para isso temos agora o recurso da mãozinha  É só clicar e será ouvido (a).
- O microfone  deverá permanecer, sempre, fechado enquanto o (a) professor (a) estiver explicando. Só destrava o microfone quando o (a) professor (a) pedir.

Conteúdos Programados					
Horário Aulas	Segunda-feira - 5/10	Terça-feira - 6/10	Quarta-feira - 7/10	Quinta-feira - 8/10	Sexta-feira - 9/10
13h40 às 13h50	Boa tarde	Boa tarde	Boa tarde	Boa tarde	Boa tarde
13h50 às 14h30 (1ª aula)	Filosofia Folha impressa, lápis grafite, borracha e lápis de cor.	Semana da criança Expressão corporal Traga para a aula 4 folhas sulfites com os círculos já desenhados e pintados nas cores vermelho, verde, amarelo e azul (vide foto do plano de aula) Separar fita adesiva.	Matemática Atividades on-line: páginas: 120 a 123. (Destacar ou recortar as figuras da página 237 do material de apoio).	Ed. Física	Ed. Física
Intervalo (20 minutos)					
14h50 às 15h30 (2ª aula)	Língua Portuguesa Atividades on-line: página: 112.	História Atividades on-line: páginas: 74 e 75.	Matemática Atividades on-line: páginas: 124 a 126.	Ciências Atividades on-line: páginas: 78 e 79.	Geografia Atividades on-line: página: 68 a 70.
Intervalo (20 minutos)					
15h50 às 16h30 (3ª aula)	Língua Portuguesa Atividades on-line: Páginas: 114 e 115.	Semana da criança Piquenique e fantasia: As crianças poderão estar fantasiadas durante o piquenique.	Semana da criança Artes: Separar papéis que possam ser recortados, cola e tesoura.	Semana da criança Drive Thru	Inglês 1 folha sulfite e lápis de cor vermelho, azul, verde e amarelo.
Intervalo (10 minutos)					
16h40 às 17h20 (4ª aula)	Semana da criança: Brincadeira: Qual é a música?		Música	Semana da criança Drive Thru	Semana da criança Cinema com pipoca: As crianças poderão comer pipoca durante o filme.

Figura 2 – Plano de trabalho

Fonte: Acesso via *link* disponibilizado pela escola para a pesquisa.

Durante o período de observação de 5 a 16 de outubro de 2020, uma questão observada foi a duração das aulas remotas on-line. Antes da pandemia da COVID-19, os alunos tinham cinco aulas de 40 minutos e um intervalo de recreio de 20 minutos. No início da pandemia, em meados de março de 2020, tentou-se instaurar duas aulas de 50 minutos mais uma aula extra de 40 minutos, entretanto, esse modelo não foi bem aceito pelos pais, fazendo com que a escola apresentasse uma nova proposta

de três aulas de 40 minutos seguidas e com intervalos de 10 e 20 minutos entre elas, sendo que para cada nova aula o aluno/família deveria acessar um *link* diferente.

Em conversa com os professores, foi relatado que as aulas de 50 minutos atendiam melhor às demandas da rotina diária. Levando em consideração todas essas situações e o tempo em que a professora levava para organizar todas as crianças, desligar microfones e solicitar a atenção, foi possível perceber uma perda de tempo considerável para iniciar a explicação da rotina e os objetivos da aula do dia.

Para participar da aula, a criança precisava entrar na plataforma e acessar um *link* programado em um calendário com os horários para cada disciplina. Havia uma demora no sentido de verificação por parte do professor se todos os alunos estavam presentes na sala naquele momento. Alguns alunos demonstravam dificuldade em acessar o *link*, outros atrasavam a entrada, algumas vezes a internet caía, e ainda existia aqueles que acessavam o *link* errado. Corroborando esse fato, destacou-se a fala de um aluno de 6 anos:

“Oh prô, desculpa não responder, mas é porque eu ainda tô me acostumando com essa coisa de computador e também por ter algumas letras que eu ainda não sei ler, por isso eu demorei, tá bom?”.

Nesta fala ficou evidente a pouca familiaridade da criança com o uso da tecnologia, mostrou-se um descompasso com o uso da máquina e com próprio sistema de escrita, do qual ainda a criança não se apropriou. Para acessar as aulas, sem a ajuda de um adulto, a criança acaba tendo que “se virar”.

Outra questão que foi possível observar diz respeito à dinâmica de ligar os microfones e desligá-los, o que acabou sendo um fator que atrapalhava o andamento das explicações da aula e atividades. Por diversas vezes, a professora precisava intervir e solicitar que as crianças não falassem ao mesmo tempo. Há situações em que a professora teve que repetir várias vezes a mesma explicação devido aos problemas de som. Isso foi constatado pela fala de um aluno, conforme relato a seguir:

“Prô, eu não ouvi, cortou”. “Prô, acho que a internet falhou, pode falar de novo? Eu não entendi”.

Na situação acima apresentada, verificou-se que o problema poderia ser de ordem técnica, não podendo ser resolvido muitas vezes pelo aluno e nem pela professora. Porém, quando este tipo de situação ocorreu, a professora precisou retomar a explicação de onde o aluno não conseguiu ouvir, causando retrabalho, repetição para aqueles que já tinham ouvido, bem como a quebra do raciocínio da professora e, conseqüentemente, o atraso no cumprimento do planejamento do dia.

Numa tentativa de tornar a apresentação de conteúdo mais atraente para os alunos, as professoras utilizavam recursos de compartilhamento de tela por meio de programas de computador como o Microsoft Power Point ou Word para exporem suas aulas. O material utilizado era da própria rede de escolas. Os livros estavam divididos por área do conhecimento: língua portuguesa, matemática, história, geografia, robótica, arte, ensino religioso e inglês, Figura 3).

Figura 3 – Exemplos de algumas atividades
Fonte: Material didático da rede do Colégio.

Quando se tratava das atividades propostas no plano de aula, o material utilizado eram os livros didáticos da rede. Nesse sentido, a professora sempre buscava fazer outros tipos de dinâmicas e intervenções fora do livro, configurando assim, o letramento por meio de jogos, brincadeiras e outras ações pedagógicas e

lúdicas no ambiente em que a criança se encontrava. Alguns exemplos são: jogo da memória (Figura 4), envelope com palavras; jogo de contagem das sílabas, caça objetos em casa (com a letra inicial informada pela professora), entre outras.

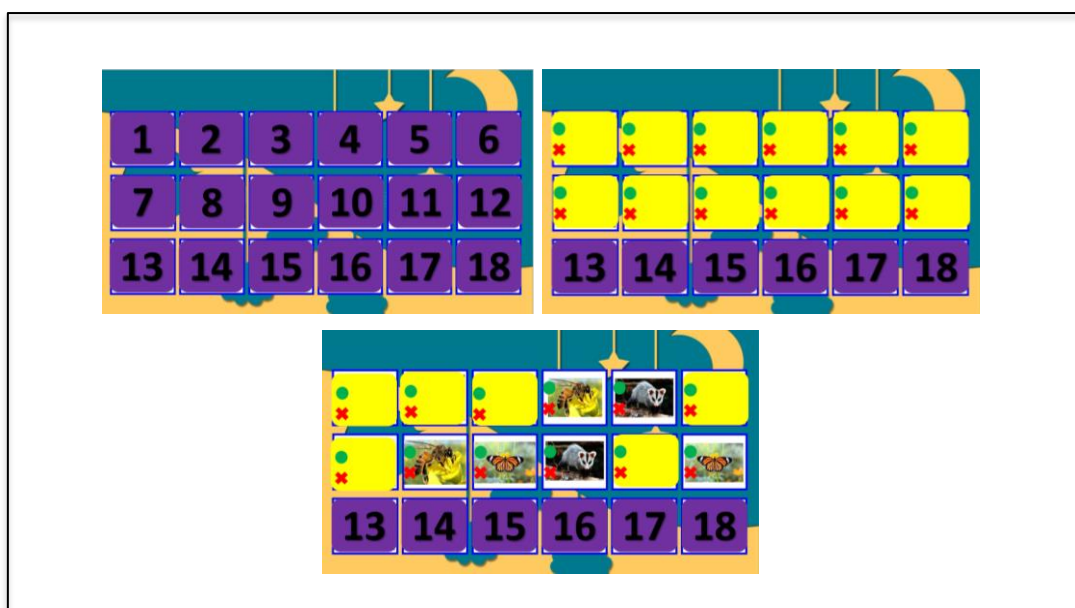



Figura 4 – Exemplos de algumas atividades
 Fonte: Material extra confeccionado pela professora.

Cabe ressaltar, que nesses momentos de atividades lúdicas, a interação entre professor/aluno e aluno/aluno era bastante positiva, pois as crianças ficavam bastante entusiasmadas em participar. Além disso, essas atividades se mostravam um recurso para auxiliar a resgatar a atenção e concentração das crianças. Por mais que as professoras tentassem reter a atenção e participação dos alunos nessas práticas, era inevitável a dispersão, pois muitos ainda permaneciam com suas câmeras desligadas, o que dificultava o olhar da professora e o resgate para as atividades que estavam sendo desenvolvidas.


Nesse processo de ensino remoto emergencial, um fator muito importante foi avaliar o desenvolvimento e aprendizado da criança. As atividades para os alunos eram encaminhadas pela plataforma, bem como as provas avaliativas. Dessa forma, o pai e/ou responsável deveria baixar o arquivo, imprimir para que o aluno realizasse em aula remota com a mediação do professor (Figura 5 avaliação e atividade do 2.º ano).

CIÊNCIAS

8) ESCREVA O NOME DOS MATERIAIS QUE VOCÊ CONSEGUE IDENTIFICAR NOS SEGUINTE OBJETOS: (1,0)



Plástico _____
Metal _____



Madeira _____
Vidro _____






9) COMPLETE AS FRASES COM AS PALAVRAS DO QUADRO ABAIXO: (1,0)

VAPOR - LÍQUIDO - GELO - SÓLIDO

A) QUANDO A ÁGUA É MANTIDA EM TEMPERATURAS MUITO BAIXAS, COMO A DOS CONGELADORES, ELA SE TRANSFORMA EM _gelo_____ E PASSA DO ESTADO _líquido_____ PARA O ESTADO _sólido_____.

B) UM EXEMPLO DE MATERIAL NO ESTADO GASOSO É O _vapor_____ DA ÁGUA.

10) CIRCULE OS OBJETOS ATUAIS: (1,0)

Atividade de Matemática

Construído na presente um futuro melhor

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

MONTE AS OPERAÇÕES E FAÇA OS CÁLCULOS:

$24 + 62 =$

D	U
2	4
6	2
8	6

$35 + 51 =$

D	U
3	5
5	1
8	6

$34 + 53 =$

D	U
3	4
5	3
8	7

$28 + 31 =$

D	U
2	8
5	1
5	9

$44 + 32 =$

D	U
4	4
3	2
7	6

$97 - 64 =$

D	U
9	7
6	4
3	3

$86 - 34 =$

D	U
8	6
3	4
5	2

$89 - 42 =$

D	U
8	9
4	2
4	7

$77 - 32 =$

D	U
7	7
3	2
4	5

$98 - 45 =$

D	U
9	8
4	5
5	3

$343 + 123 =$

C	D	U
3	4	3
7	2	3
4	6	6

$223 + 164 =$

C	D	U
2	2	3
7	6	4
3	8	7

$462 + 317 =$

C	D	U
4	6	2
3	1	7
7	7	9

$538 + 331 =$

C	D	U
5	3	3
8	3	1
8	6	4

$887 - 534 =$

C	D	U
8	8	7
5	3	4
3	5	3

$698 - 264 =$

C	D	U
6	9	8
2	6	4
4	3	4

$759 - 443 =$

C	D	U
7	5	9
4	4	3
3	1	6

$863 - 331 =$

C	D	U
8	6	3
3	3	1
5	3	2

Figura 5 – Exemplos de avaliação e atividade do 2.º ano do ensino fundamental 1
 Fonte: Material confeccionado pela professora.

Na figura 5, apresentam-se dois exemplos para realização de atividades da turma do 2.º ano do ensino fundamental 1. A primeira é uma avaliação de Ciências, na qual o aluno, por não ter uma impressora, realizou a avaliação totalmente digital. No segundo exemplo, uma atividade de Matemática, onde o mesmo aluno realizou de forma escrita, pois conseguiu imprimir a atividade em uma *Lan House*. Em alguns casos, os pais fizeram a aquisição de impressoras para atender à demanda de atividades extras e avaliativas encaminhadas pelo colégio. Essa informação foi coletada em conversa com as professoras e pais e/ou responsáveis.

Em outro momento, foi verificado que as avaliações para as turmas do 1.º ano do ensino fundamental 1 eram realizadas por meio de sondagens, instrumentos de avaliação da aprendizagem dos quais os professores mediam o desenvolvimento do aluno em hipóteses de leitura e escrita. O método é descrito por Mansani (2016),

a sondagem é a atividade de diagnóstico das hipóteses de escrita de cada aluno de uma turma de alfabetização e é usada para avaliar a evolução do processo de aprendizagem. Consiste em uma produção espontânea de uma lista de palavras, sem apoio de qualquer fonte e

nem intervenção do professor, e pode ser seguida ou não pela produção escrita de alguma frase.

Em “A psicogênese da língua escrita”, Ferreiro e Teberosky, realizaram uma pesquisa na década de 1970 com a motivação de investigar como as crianças se apropriavam da cultura escrita. A obra que foi introduzida no Brasil por volta dos anos 1980 e, atualmente, ainda reverbera no contexto educacional brasileiro em termos de alfabetização de modo hegemônico.

Ferreiro e Teberosky destacaram, quando a pesquisa foi realizada, que a alfabetização ainda estava muito pautada na questão dos métodos. A maior preocupação era de como se ensinava a criança e a menor era de como essa criança aprendia a ler e a escrever. Para as autoras, o importante era direcionar o foco para como as crianças aprenderem o funcionamento do sistema de escrita. Além disso, elas fizeram uma crítica muito forte em relação aos métodos de alfabetização, pois tinham a preocupação de compreender o modo de como a criança entende a natureza da escrita, colocando-se no lugar de investigação de como a criança aprende e constrói o seu entendimento.

Ainda na pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1979 *apud* SOARES, 2019, p. 62), “o foco é posto nos processos cognitivos da criança em sua progressiva aproximação ao princípio alfabético de escrita, ou seja, o objeto de conhecimento é a escrita como *um sistema de representação*”.

Ancoradas pela psicologia genética e linguística, o foco era analisar a escrita espontânea das crianças e não aquelas que são resultantes de uma cópia. Por isso, era utilizada a estratégia pedagógica do ditado, onde a criança escrevia sem copiar de algum lugar. As autoras concluíram que a criança formula hipóteses baseada nas regularidades que ela observa na utilização da escrita, para isso “[a criança] deixemo-la escrever, ainda que seja num sistema diferente do sistema alfabético [...], para que possa descobrir que seu sistema não é o nosso, e para que encontre razões válidas para substituir suas próprias hipóteses pelas nossas” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 11).

Artur Gomes de Moraes, baseando-se nos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, também retomou a análise da aquisição da escrita quando sugeriu que as crianças precisavam encontrar respostas para duas questões na compreensão do

sistema de escrita: “o que a escrita nota (ou representa)? E como ela cria notações (ou representações)?” (MORAIS, 2020).

Respondendo a essas duas perguntas e dependendo das diferentes formas de respostas que as crianças formulavam para respondê-las, pode-se compreender os cinco níveis configurados por Ferreiro e Teberosky já que “oferecem informações relevantes sobre níveis ou etapas psicogenéticas no processo de alfabetização e podem se manifestar tanto em crianças como em adultos” (BREGUNCI, 2020). Nesse contexto, Ferreiro e Teberosky descreveram os cinco níveis de escrita:

Nível 1 – hipótese pré-silábico. Neste nível a criança não busca equivalência com o som. As hipóteses são estabelecidas em torno do tipo e da quantidade de grafismo passando por etapas de consciência como: escrever é diferente de desenhar, escrever requer usar rabiscos, pseudolettras, saber diferenciar letras e números, não existe limite para quantidade de letras, exemplo:



Figura 6 – Nível hipótese pré-silábico
Fonte: SOARES, 2020a, p. 62.

Nível 2 – pré-silábico. Neste nível a criança faz o uso de letras sem relacionar a sua sonoridade.

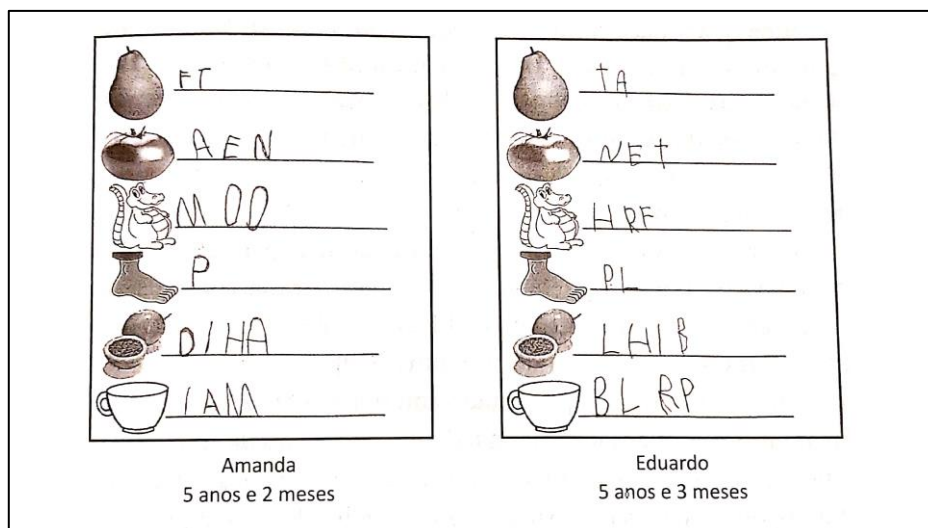


Figura 7 – Nível pré-silábico
Fonte: SOARES, 2020a, p. 87.

Nível 3 – silábico. Aqui a criança já tem o entendimento que cada letra representa uma sílaba, inicialmente letras aleatórias e posteriormente representando o fonema da sílaba.

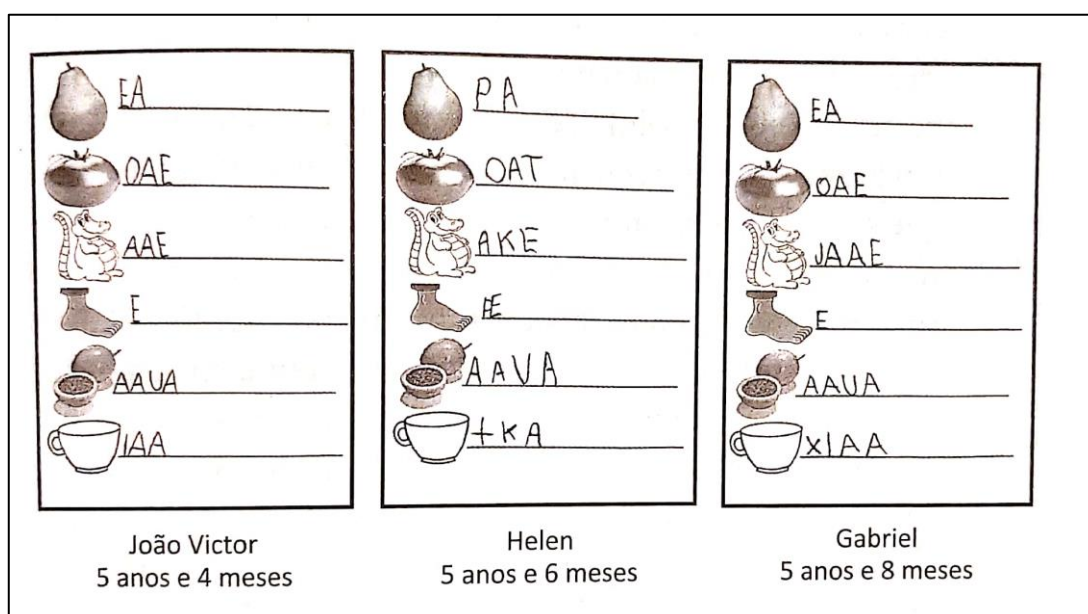


Figura 8 – Nível silábico
Fonte: SOARES, 2020a, p. 97.

Nível 4 – silábico-alfabético. Quando a sílaba começa a ser analisada como fonema combinada com a escrita de uma palavra. Nesta etapa as crianças já tem compreensão que a sílaba é composta de mais de um som.

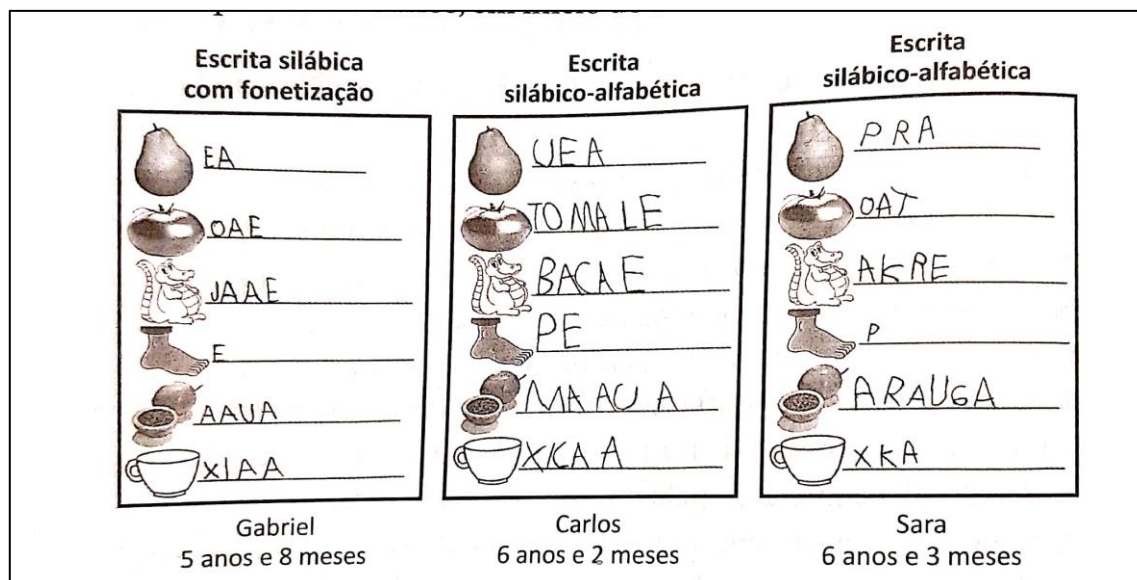


Figura 9 – Nível silábico-alfabético
 Fonte: SOARES, 2020a, p. 110.

Nível 5 – alfabético. É a descoberta de que as palavras carregam cadeias de unidades sonoras significantes. É o processo final da compreensão da escrita.

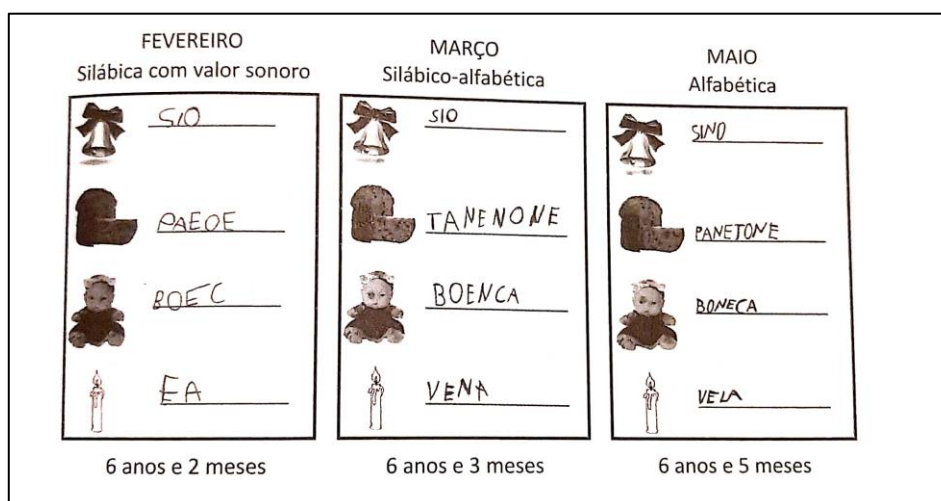


Figura 10 – Nível alfabético
 Fonte: SOARES, 2020a, p. 121.

No Brasil, a teoria da psicogênese da língua escrita tornou-se praticamente hegemônica nas salas de aula. Muitas vezes, no entanto, mal compreendida, reduzida e mal interpretada como um método, algo que de fato nunca propôs. É fato, entretanto, que o mecanismo de avaliação diagnóstica das hipóteses de escrita das crianças em

processo de alfabetização é largamente utilizado por diversos professores e professoras nos sistemas de ensino brasileiros.

A literatura mostra que os métodos desenvolvidos há várias décadas se fazem presentes até hoje nas salas de aula. O modo de ensinar foi ampliado⁴ de acordo com os avanços tecnológicos que proporcionaram novas possibilidades de ensino e foi ainda mais aprofundado com a experiência do isolamento social por meio da COVID-19. A maneira de se fazer educação que se conhecia e aplicava foi abruptamente modificada. Antes era somente o presencial, em 2020 um novo modelo utilizando plataformas digitais, mídias sociais e aplicativos foi introduzida em todos os níveis de educação mundial, mudando definitivamente a maneira de se fazer educação.

Nesse novo processo, não somente o professor ficou responsável pela alfabetização dos alunos, os pais e/ou responsáveis também assumiram papel importante nessa mediação. Entretanto, a interferência desses pais na execução da tarefa, pode ter impactado negativamente, pois a professora já era conhecedora do nível de desenvolvimento de cada criança e com essa interferência a avaliação pode ter ficado comprometida.

A figura 11 apresenta a sondagem realizada pela professora com o mesmo aluno em períodos diferentes, antes do início da pandemia e durante. Na primeira imagem, a criança encontrava-se aparentemente no nível silábico e na segunda imagem no nível alfabético. Observa-se assim, a apropriação do processo de alfabetização nas mudanças de hipótese da escrita. É esperado que essa evolução possa ocorrer quando a criança é frequentadora das aulas tanto no presencial quanto no on-line.

Entretanto, de acordo com relatos das professoras, suspeitava-se que muitas atividades eram resolvidas com interferência de adultos, pois, segundo elas, as avaliações diagnósticas anteriores não correspondiam com avanços mostrados em atividades realizadas em modo remoto. Como observadora, não consegui avaliar essa interferência diretamente nas atividades. Na figura 11B é possível observar a escrita correta da palavra *Guitarra* e *Foguete*, o que chama a atenção, tendo em vista que poucas linhas abaixo a criança não conseguiu distinguir o G do J na palavra *Joga*,

⁴ Cabe aqui citar uma modalidade de ensino denominada *homeschooling* que é caracterizado pela proposta de ensino doméstico ou domiciliar. Entretanto, no Brasil, o STF (Supremo Tribunal Federal), em setembro de 2018 entendeu não haver uma lei que regulamente o ensino domiciliar no país. Porém, essa discussão já é latente no Brasil, sendo que em outros países essa prática já existe como forma de ensino.

essa situação pode ser um indício de que houve algum tipo de interferência do adulto na realização da atividade, podendo alterar assim a percepção do professor sobre a hipótese de escrita do aluno.



Figura 11 – Sondagem
Fonte: Realizado pelas professoras, 2020.

Após realizar esse processo de sondagem, bem como levantamento do nível de escrita cada criança, foi observado nessa escola particular que existia um atendimento individual que buscava auxiliar nas necessidades específicas de cada criança com o intuito de potencializar aquilo que ela já entregava. Isso foi feito direto pela professora com os alunos que apresentassem algum tipo de dificuldade de aprendizagem. Cabe salientar, que esta prática só foi possível devido à situação da pandemia, pois na rotina normal não existia espaço para esse tipo de trabalho.

Fazendo um contraponto, durante o período de escrita e desenvolvimento deste TCC, por meio do estágio obrigatório, a pesquisadora teve acesso às aulas de

ensino remoto de uma escola pública da rede municipal em Araçoiaba da Serra, estado de São Paulo. Este estágio não era foco desta pesquisa, entretanto, como foi também no ensino fundamental 1, as observações contribuíram para analisar diferentes conjunturas a partir do mesmo contexto vivido de ensino remoto emergencial.

A realidade da escola pública municipal não contemplava o uso de uma plataforma de ensino estruturada, ela utilizava do aplicativo WhatsApp como ferramenta para realização das aulas remotas. Nesse contexto, foram criados grupos para cada turma com o objetivo de manter contato e enviar tarefas para cumprimento do calendário escolar.

Foi observado que ambas as escolas particular e pública compartilhavam da mesma preocupação, que tratava da interferência do familiar nas atividades que deveriam ser realizadas pelos alunos, impactando no resultado das atividades propostas e interferindo no processo de alfabetização dos alunos. Muitas vezes o familiar acabava fazendo a atividade e tirando a possibilidade do aluno em executá-la do seu jeito, comprometendo assim o processo de ensino-aprendizagem. Para Guizzo, Marcello e Müller (2020, p. 3),

a quarentena dá origem a um *deslocamento*. É a criança fora de lugar, assim como o adulto fora de lugar diante da criança. Mais do que isso, a quarentena coloca em evidência um cotidiano *inventado e legitimado* para ela – ali mesmo, no tempo e no espaço até então centrado, basicamente, na escola. [...] como protagonista de uma relação reconfigurada, a partir da quarentena, com as principais instituições sociais de educação, quais sejam: a família e a escola. (grifos do autor)

A Secretaria da Educação do município criou um Blog para que os alunos e pais pudessem acompanhar as atividades escolares propostas para este período de isolamento social na pandemia da COVID-19, bem como assistir videoaulas, baixar conteúdo para impressão e apresentar demais informativos. Houve também promoção de diversos concursos, campeonatos e torneios que contribuíram para a interação dos alunos de toda a rede de escolas desse município. As crianças enviavam seus vídeos, áudios e desenhos para serem expostos no Blog com o intuito de promover socialização entre os alunos, por meio de votação e premiação dos materiais mais criativos.

Além disso, a Secretaria da Educação desenvolveu para as escolas um material chamado de “Diário de Aprendizagem” contendo um cronograma e roteiro das atividades a serem desenvolvidas em cada bimestre. Esse material era impresso para todas as crianças e todo bimestre os pais/responsáveis retiravam na escola. Os diários de aprendizagem do bimestre anterior eram devolvidos no momento de pegar o do próximo bimestre para avaliação da professora.

A dinâmica das aulas realizadas pelas professoras teve como base o cronograma desenvolvido, entretanto, elas tinham liberdade de desenvolver outras atividades que se adequassem à especificidade da sua turma. Normalmente, a professora iniciava a aula com uma mensagem de áudio, em seguida, ela enviava uma foto com a rotina diária, onde estavam descritas as atividades que seriam realizadas naquele dia. As professoras do 1.º e 2.º ano faziam a gravação de vídeos pelo Power Point para enviarem aos seus alunos. Ademais, a professora auxiliava os alunos com o envio de áudios explicativos, proporcionado assim, interação para dúvidas e perguntas. Em relação às atividades enviadas para os alunos, a professora mostrava foto do livro ou atividade, dava um tempo para que as crianças respondessem e elas efetuavam o envio das respostas por foto ou áudio. Algumas crianças enviavam suas respostas e/ou dúvidas no grupo da turma, outras encaminhavam em particular para a professora. Por fim, a correção era realizada dessa forma, a professora fazia os apontamentos sobre a escrita, leitura, e também sobre as respostas dadas em cada atividade.

A utilização de livros em formato pdf, vídeos, áudios, emojis, figurinhas, contribuíram de forma positiva com a dinâmica das aulas, as crianças em sua maioria eram bastante participativas e interagem com a professora e com os colegas. E mesmo em meio às dificuldades, era possível utilizar das tecnologias disponíveis para desenvolvimento do processo educativo. Um exemplo foi uma tarefa realizada em comemoração à semana da criança. O tema era o “Direito da Criança”. A professora enviou um arquivo com um livro para que os alunos realizassem a leitura e depois encaminhou um *link* de uma música sobre o mesmo tema. Conforme iam terminando, foi solicitado que cada aluno escrevesse ou falasse a parte que mais lhe interessava. Algumas crianças escreveram, outras enviaram áudio e uma das alunas entregou a atividade representando-a por meio de figurinhas de WhatsApp.

Em outro momento, a professora deu início as atividades da aula de inglês, solicitando aos alunos que tentassem estabelecer um diálogo entre o grupo com

frases e perguntas feitas na língua inglesa. Muitas crianças realizaram a atividade, interagiram e até sugeriram à professora a utilização de um aplicativo para o estudo da língua, o Duolingo⁵. Uma das alunas fez uma breve explicação sobre o que é e qual o objetivo do aplicativo e também de como utilizá-lo. Um outro aluno postou no grupo uma imagem do aplicativo para que os demais colegas também conhecessem.

Ficou evidente nessa observação a criatividade nas entregas das tarefas de diferentes formas por parte dos alunos, sem se limitar ou restringir ao material didático impresso. Muitas soluções foram dadas pelos próprios alunos como sugestões de aplicativos ou utilização de ferramentas digitais que fugiam do método de ensino tradicional.

Existia uma problemática em relação ao horário das aulas, pois nem todas as crianças conseguiam participar no horário em que a professora estava disponível. Na maioria dos casos, os pais dessas crianças estavam trabalhando e levavam consigo os únicos equipamentos de uso para acesso à aula. Essa situação se agrava quando existia mais de uma criança em idade escolar na família e isso refletia na jornada de trabalho da professora que acabava não conseguindo conciliar as atividades domésticas com as profissionais ou de acompanhar os estudos de seus próprios filhos em idade escolar, porque acabava ficando mais tempo disponível para atender a todos os alunos. Muitas vezes, as aulas eram ministradas aos sábados, para facilitar a participação de um número maior de alunos de modo simultâneo. Em outro cenário, essa dificuldade em conciliar as agendas entre escola e família para a realização de avaliações individuais eram realizadas fora do horário de trabalho por meio de chamada de vídeo.

Cabe ressaltar, que o uso de ferramentas tecnológicas possibilitou outras didáticas para potencializar as aulas e o aprendizado dos alunos gerando oportunidades para que os eixos da alfabetização (aquisição da leitura, escrita, produção de texto e oralidade) fossem explorados a partir do letramento digital, realidade essa já instaurada no contexto social e educacional do educando e dos docentes.

⁵ Duolingo é uma plataforma de ensino de idiomas que compreende um site, aplicativos para diversas plataformas e também um exame de proficiência digital.

2.2 Os desafios do ensino digital

O mundo vive um cenário complexo e desafiador perante a pandemia da COVID-19. A maneira de ser e fazer teve que ser modificada abruptamente. Priorizou-se salvar vidas, mas muitas ainda foram perdidas. Tudo fechou... o comércio, as fábricas, a diversão, a socialização, as escolas, nenhum segmento foi poupado. Diante desse cenário, traz-se um olhar para o papel da escola no processo de alfabetização digital. O professor teve que se reinventar, virar YouTuber do dia para noite, editar vídeos, criar conteúdos e mídias em meios digitais para poder dar a sua aula. Na verdade, ele teve que se letrar digitalmente para atender à necessidade urgente de cumprir com o seu papel de ensinar.

De acordo com Coscarelli (2020), compreender o uso das tecnologias digitais em contexto de pandemia, se fez necessário não só para constituir um dispositivo cultural de mediação, mas também das diversas relações humanas, bem como: as de trabalho, comércio, saúde, entre outras.

Para a autora, em tempo de isolamento social é importante ter uma série de ações mediadas pelas tecnologias digitais, com natureza distinta e variada conforme a necessidade de cada sistema escolar, idade e acesso. Isso quer dizer que, a escolha de plataformas deve atender a realidade de cada lugar de maneira intencional e sem que haja linearidade considerando as especificidades de cada ambiente escolar. O professor precisa estar familiarizado com a ferramenta de tal forma que ele consiga explorar da melhor maneira possível para atender os seus alunos, como também, deve proporcionar o uso autônomo por parte dos seus alunos para melhor aproveitamento do seu processo alfabetizador.

Muito ainda há de se descobrir e pesquisar sobre as práticas e processos de ensino remoto e alfabetização por meios digitais, onde pode-se pontuar alguns desafios.

Para Frade (2020), os principais **desafios dos dispositivos digitais** são: acesso igualitário, modos como são utilizados os dispositivos, necessidade de nova formação de professores para o trabalho, levando em consideração os letramentos digitais para um processo alfabetizador efetivo. Ficou claro que para ter acesso às aulas é necessário o uso de tecnologias, muitas vezes a criança utiliza o aparelho celular (sendo uma das ferramentas mais utilizadas) de algum membro da família.

Entretanto, nem sempre essa tecnologia está disponível, pois depende do contrato de internet para acesso, de 3 ou 4G (limitando acessos devido à baixa contratação desse serviço pela operadora) e da compatibilidade de horário de aula com a disponibilidade do aparelho a ser utilizado.

Quando se fala em ensino e aprendizagem escolar, trata-se de um ensino com intencionalidade e mediação. O desafio do momento é pensar nessa mediação intencional em contexto de isolamento social onde a relação entre alunos-professor e alunos-alunos aconteça efetivamente.

De acordo com essa autora, alguns **desafios na alfabetização** se dão por conta da falta da mediação do professor, bem como na falta de autonomia por parte das crianças. Esse processo autônomo não está totalmente desenvolvido nas crianças em fase da educação infantil e do ensino fundamental 1. Para Piaget (1996), a estrutura cognitiva não é hereditária, mas se desenvolve no processo de interação do indivíduo com o ambiente a partir da construção de esquemas. Tais esquemas evoluem de acordo com o desenvolvimento e interação do indivíduo com o ambiente.

Cabe lembrar, que a alfabetização é constituída por um processo em que a mediação constante da professora é crucial. A alfabetização em um ambiente letrado depende de um contexto desenvolvido com todos os participantes na construção educativa, numa história singular, criada nesse processo em que cada turma apresenta suas especificidades e história (FRADE, 2020).

Outro desafio citado por Frade (2020), é o **desafio da socialização**, no que tange aos professores apresentarem seus conteúdos, realizando atividades com jogos e desafios na busca de propor uma aula mais dinâmica, atrativa e lúdica. No entanto, as crianças não se relacionam entre si, pois os microfones ficam sempre desligados, existindo por parte das crianças dificuldades de acesso à rede de internet, bem como o cansaço de estar em frente a uma tela por mais de 4h, em alguns casos, além de esgotamento e dispersão que ficam estafadas com esse tipo de abordagem e interação.

Não menos importante é a interferência da família nesse processo de ensino-aprendizagem. Muitos pais com o intuito de ajudar seus filhos a aprenderem acabam criando ou repassando métodos por eles conhecidos, o que muitas vezes vai de encontro com as propostas metodológicas da escola. Isso deve ser um alerta para escola, pois os pais acabam ensinando como foram ensinados e esse reflexo pode ser de alguma forma negativa para o desenvolvimento do aluno. Cabe à escola ter um

diálogo com os pais, por meio de reuniões, WhatsApp, pois o pai/responsável não é professor, mas é o elo entre a escola e o aprendizado do aluno. Mediar as atividades por parte dos pais é fundamental para o sucesso do desenvolvimento das crianças.

No ano de 2017, sem saber da existência de uma possível pandemia mundial, no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), regulava que

a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, tablets e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores.

Além disso, apresentava no item, competências gerais da educação básica, a necessidade de,

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017, p. 9)

Sendo assim, fica evidente a necessidade da implementação do letramento digital no currículo escolar, prevendo não apenas o uso das novas tecnologias da comunicação e informação (TICs), mas também o letramento digital, como uma forma de saber manusear as tecnologias e fazer uso delas para prática social, que reflete na construção de conhecimentos de forma interativa e significativa de forma individual e coletiva.

3 DIREITO À EDUCAÇÃO E A PANDEMIA DA COVID-19

3.1 Educação como direito constitucional

Este capítulo não tem a intenção de aprofundar as vertentes do direito à educação nem explorar toda a literatura disponível sobre os impactos que a pandemia da COVID-19 deixará de aprendizado para o mundo. Pretende-se apresentar alguns aspectos relevantes sobre as questões primárias do direito educacional baseado na Constituição Federal do Brasil e como a situação da pandemia alterou ou até mesmo adiantou algumas medidas que tiveram impacto significativo no modo de viver em sociedade incluindo um novo modelo de ensinar.

Existem diversos documentos de caráter internacional, assinados por países da Organização das Nações Unidas (ONU), que reconhecem e garantem o acesso à educação a seus cidadãos. Exemplo disso é o art. XXVI da Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948; o art. 5 da Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, de 1960, e o art. 13 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966 (CURY, 2002, p. 246).

Para Cury (2002, p. 255),

A dialética entre o direito à igualdade e o direito à diferença na educação escolar como dever do Estado e direito do cidadão não é uma relação simples. De um lado, é preciso fazer a defesa da igualdade como princípio de cidadania, da modernidade e do republicanismo. A igualdade é o princípio tanto da não-discriminação quanto ela é o foco pelo qual homens lutaram para eliminar os privilégios de sangue, de etnia, de religião ou de crença. Ela ainda é o norte pelo qual as pessoas lutam para ir reduzindo as desigualdades e eliminando as diferenças discriminatórias. Mas isto não é fácil, já que a heterogeneidade é visível, é sensível e imediatamente perceptível, o que não ocorre com a igualdade. Logo, a relação entre a diferença e a heterogeneidade é mais direta e imediata do que a que se estabelece entre a igualdade e a diferença.

Não há dúvidas que há um grande esforço mundial para que o acesso à educação de crianças e jovens seja garantida pelos países promovendo desenvolvimento humano e social de sua população. No entanto, as realidades socioeconômicas e políticas acabam interferindo em muito no papel do Estado nesse processo educacional, bem como de saúde, emprego, e outras necessidades básicas

do seu povo. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 apresenta em seu artigo 205, 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, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Os artigos 206 a 214 exibem em detalhes cada etapa do processo de formação educacional de um cidadão.

Outro importante documento no Brasil é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que apresenta em seu artigo 53, que “criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica.

Para que estes direitos sejam observados, o ECA também estipula os deveres do Estado em seu artigo 54. Sendo eles:

- I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
 - II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
 - III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
 - IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 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 adolescente trabalhador;
 - VII - atendimento no ensino fundamental, através 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 responsável, pela freqüência à escola.

Vale lembrar que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é um direito adquirido pelo cidadão brasileiro, ou seja, pode sempre ser exigido do Estado a qualquer momento. Caso o Poder Público não garanta o acesso à educação ou não o faça de maneira regular, o cidadão pode exigir judicialmente que seu direito seja conferido, obrigando o Estado a fazê-lo.

Além dos documentos já apresentados, tem-se a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), sendo responsável por assegurar os direitos dos alunos em processo de formação. Devido às necessidades do mundo contemporâneo, a LDB teve quatro modificações no ano de 2019. Lei n.º 13.796, de 3 de janeiro 2019, Lei n.º 13.803, de 10 de janeiro de 2019, Lei n.º 13.826, de 13 de maio de 2019 e Lei n.º 13.868, de 3 de setembro de 2019 e uma modificação no ano de 2020, por meio da Medida Provisória n.º 934, de 1.º de abril de 2020, por conta da pandemia da COVID-19.

Outro documento importante de debate na educação no Brasil é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que determina as competências (gerais e específicas), as habilidades e as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver durante cada etapa da educação básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A BNCC também determina que essas competências, habilidades e conteúdos devem ser os mesmos, independentemente de onde as crianças, os adolescentes e os jovens moram ou estudam.

A Base não deve ser vista como um currículo, mas como um conjunto de orientações que irá nortear as equipes pedagógicas na elaboração dos currículos locais. Esse documento deve ser seguido tanto por escolas públicas quanto particulares. Cabe destacar as competências gerais da educação básica (BNCC, BRASIL, 2017, p. 9), que tratam de:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a

imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

De acordo com Delevatti (2006, p. 10), “a educação não é apenas um direito, é a riqueza de um país, uma ferramenta indispensável à inclusão social e ao desenvolvimento da nação. [...] ela precisa ser moldada de forma a atingir sua configuração ideal para que sirva sua função e realize seu valor”.

O direito à educação é e sempre será um tema polêmico devido aos diversos programas que vão surgindo ou sendo eliminados pelo Estado de acordo com a proposta de cada governo, quando se trata de acesso ao ensino. Sendo assim, colocar em prática as diretrizes educacionais garantindo que todos sejam atendidos, independente do momento em se vive é e será um grande desafio, pois além das dificuldades já existentes, condições adversas como é o caso da pandemia da COVID-19 colocam em xeque a capacidade de cumprimento dos direitos constitucionais.

3.2 Educação remota emergencial e a pandemia da COVID-19

A reflexão sobre o papel da escola na formação da sociedade se faz ainda mais pertinente e necessária nos tempos em que o mundo está vivendo. A pandemia da COVID-19 trouxe uma discussão sobre os desafios da educação quando motivou a modalidade de educação remota emergencial como saída para o problema da pausa no funcionamento presencial das escolas. Com isso, muitas escolas públicas e particulares enfrentaram ainda mais dificuldades técnicas, pedagógicas e sociais (MAGOGA; MURARO, 2020).

A pandemia da COVID-19, segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2020), afetou 186 países ou regiões que fecharam suas escolas, total ou parcialmente, atingindo cerca de 70% dos alunos. Impactando diretamente no calendário escolar e ainda sem ter como medir o impacto dessa paralisação sobre o aprendizado dos alunos. Diferenças no rigor da quarentena, no tempo de duração e nas estratégias adotadas pelas famílias e escolas são apenas alguns dos fatores que poderão influenciar a trajetória desses alunos (OLIVEIRA; BARCELLOS; GOMES, 2020).

No Brasil, para muitas instituições e profissionais, o ensino remoto aconteceu de forma repentina e a adequação à nova modalidade precisou ser imediata. Prova disso é que 83% dos professores se sentem despreparados para dar aulas on-line. A pesquisa foi realizada pelo Instituto Península e avaliou as respostas de 7.734 mil professores de todo o país, entre os dias 13 de abril e 14 de maio de 2020.

A educação infantil, etapa que costumava acontecer de forma totalmente presencial, tem sido a mais afetada. Os professores precisaram realizar verdadeiros malabarismos para conseguir produzir as videoaulas e prender a atenção dos alunos (SILVA, 2020).

No artigo “A COVID-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências”, Oliveira, Gomes e Barcellos (2020, p. 556), apresentaram além da introdução mais quatro destaques do impacto da pandemia na rotina escolar, a saber: 1. evidências a respeito do impacto do fechamento de escolas; 2. intervenções potencialmente óbvias ou promissoras; 3. limitações estruturais que dificultam a implementação de medidas efetivas e, por último, 4. evidências sobre o que poderia funcionar dentro das circunstâncias e dos recursos disponíveis no Brasil.

Para os autores, diferentes fatos históricos aconteceram ao longo do tempo e alteraram o funcionamento das escolas, como epidemias, greves, furacões, entre outros fenômenos não planejados. Isso afetou diretamente a rotina escolar porque veio de forma súbita e sem planejamento, porém a tarefa mais difícil é analisar o quanto esse tipo de evento impactou no aprendizado do aluno.

Contudo, escolas fecham anualmente de forma planejada para as férias escolares, o que cria uma oportunidade para estudar esse efeito sobre o aprendizado. Em tese, durante esse período de dois a três meses de paralisação, ocorreria uma desaceleração, ou perda de aprendizado, obtido durante o período letivo. Esse tema foi estudado por diversos autores em alguns países e se tornou conhecido como *Summer Learning Loss* ou *Summer Slide*. Obviamente, as férias planejadas para o final do ano escolar, com duração pré-definida, diferem do período de incerteza gerado pela pandemia da COVID-19. (OLIVEIRA; BARCELLOS; GOMES, 2020, p. 557).

Diversos estudos tentam entender como as intercorrências de férias e/ou eventos não planejados atuam no desempenho do aluno, entretanto, não há um consenso para esse tema.

No que diz respeito às estratégias potencialmente promissoras, seria a de ampliar o tempo médio de aula, a fim de cumprir o currículo para não afetar o próximo ano letivo. Muitos países se empenharam em propor rotinas que atendessem às demandas do currículo escolar. Porém, cada país teve seu tempo de quarentena e isso impactou no *modus operandi* de reorganizar a rotina escolar em 2020.

Em resumo, a literatura indica que, em condições normais, a ampliação da jornada não constitui uma panaceia, principalmente, levando-se em conta os custos dessa ampliação. A maioria dos efeitos positivos encontrados é modesta e depende, de forma crucial, de outros fatores, como um currículo bem estruturado (OLIVEIRA; BARCELLOS; GOMES, 2020, p. 560).

Cabe ressaltar, que todas as medidas tomadas envolvem aumento de custos e impacta diretamente no orçamento seja do Governo e/ou da escola particular. Além do mais, não existe garantias que ampliar o número de horas de aula garanta qualidade e aprendizagem. O que faz a diferença é uma gestão comprometida com o ensino, a capacidade do professor, o uso de tecnologias, entre outras. Outra questão não menos importante, é o impacto psicológico que gera no aluno, pois a sobrecarga de atividades pode ser mais maléfica do que benéfica quanto à aprendizagem.

Outra evidência é o uso das tecnologias e seu papel no desempenho escolar. Não há indícios de que alunos que utilizam a tecnologia conseguem aprender mais do que aqueles que não utilizam.

Para Oliveira, Barcellos e Gomes (2020, p. 561),

Essa discussão sugere que não existem saídas fáceis – seja pela ampliação do horário escolar, seja pela adoção de tecnologias. Assim, não parece ser o momento de improvisar ou de experimentar ideias não testadas em larga escala, mas, sim, de tomar decisões baseadas em evidências. Mesmo porque, é provável que haja várias ondas e momentos pós-pandemia.

O último tópico, antes das considerações finais, trata das estratégias potencialmente eficazes face às limitações estruturais. Cabe salientar que a proposta apresentada pelos autores diz “respeito a programas implementados em condições normais e, portanto, não seriam diretamente aplicáveis ao caso brasileiro pós-pandemia sem o devido cuidado” (OLIVEIRA; BARCELLOS; GOMES, 2020, p. 561).

Na visão dos autores, o papel do professor é fundamental tanto no ensino presencial quanto no remoto, porém, para o remoto, o professor deveria estar apto a operar as tecnologias de forma eficaz. Esse fato pode resultar “na manutenção ou ampliação das desigualdades, dada a impossibilidade de desenvolver estratégias mais genéricas e robustas, no curto prazo, para suprir as carências no setor público” (OLIVEIRA; BARCELLOS; GOMES, 2020, p. 562).

Na mesma linha de pensamento dos autores, fica evidenciada uma das preocupações já levantadas pelas professoras tanto do ensino particular quanto do público e mencionadas no capítulo 2, que trata da ajuda dos pais nas tarefas escolares, Oliveira, Barcellos e Gomes (2020, p. 562) apontam que nesse caso,

é mais evidente em famílias de classes sociais mais favorecidas, em tempos normais. Em tempos de pandemia, as pressões sobre as famílias, possivelmente, constituirão oportunidades para desenvolver habilidades, como o estabelecimento de rotinas e de resiliência, mas dificilmente constituem oportunidades favoráveis para aprender e adotar novas formas de interação pelos pais, especialmente em ambientes mais carentes.

Outra situação a ser considerada é a desigualdade socioeconômica brasileira no contexto educacional. Estudos têm apresentado o quanto é difícil reduzir as desigualdades entre grupos ao longo do período escolar.

A pandemia apresenta, apresentou e apresentará ainda muitas questões em todos os setores. Na escola há um ponto a destacar, trata-se das limitações do ensino remoto, que pode ser realizado de diferentes maneiras, como aulas *on-line*, por aplicativos, blog, televisão, videoconferências, entre outras. Não se pode negar a diferença em se ter um ensino presencial e outro remoto. Existem muitas diferenças na forma de se conduzir cada tipo de ensino e isso implica diretamente na qualidade dos programas adotados, na frequência dos alunos, no monitoramento de gastos bem como no método de ensino.

De acordo com Oliveira, Barcellos e Gomes (2020, p. 564), o que poderia funcionar baseado nas circunstâncias e nas evidências são:

estratégias mais promissoras – inclusive baseadas em tecnologias – pressupõem um conjunto de condições que estão longe do alcance da esmagadora maioria das redes públicas de Ensino e, notadamente, as limitações associadas aos professores, sua falta de experiência com tecnologias, bem como as limitações de conectividade, de infraestrutura e de interação ao ambiente domiciliar.

Difícil achar uma solução para todos os problemas, mas o que tudo isso nos mostra é a superação diária dos desafios expostos tanto para professor quanto para o aluno e sua família. Houve um esforço coletivo para se conseguir da melhor maneira possível atender o currículo escolar de 2020. De acordo com Oliveira, Barcellos e Gomes (2020, p. 565), “como em qualquer intervenção, não é o modelo “Ensino estruturado” que funciona em si, mas o conjunto de seus elementos, inclusive e especialmente, a qualidade dos materiais e a adequação das estratégias pedagógicas à condição dos professores”.

Diante do exposto, fica evidente que é necessário se pensar em contextos escolares dentro e fora da sala de aula, isso inclui

um diagnóstico dos alunos como base para a retomada dos programas de Ensino, além de intervenções robustas e promissoras que incluem, do lado pedagógico, o Ensino estruturado, o uso de métodos adequados de alfabetização, o uso estratégico dos deveres de casa e de programas de leitura. O melhor uso do tempo consiste na redução do absenteísmo e, para os alunos com mais dificuldade, programas intensivos de tutoria em pequenos grupos. (OLIVEIRA; BARCELLOS; GOMES, 2020, p. 566)

Acontecimentos repentinos, como é o caso da pandemia da COVID-19, revelam o quanto é necessário discutir e formatar políticas públicas intensivas a fim de garantir o direito à educação, principalmente nos anos iniciais. A partir desse marco histórico e, por tudo que ainda está por vir, estar na vanguarda do processo de ensino fará toda a diferença para as futuras gerações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa visa contribuir para área da Educação no Brasil, no que diz respeito aos limites e possibilidades do ensino remoto emergencial no ensino fundamental 1 quando diz respeito ao processo alfabetizador.

Em 2018, antes de sabermos da existência da pandemia da COVID-19, as Diretrizes Curriculares Nacionais aprovaram o modelo de ensino à distância para o Ensino Médio prevendo até 30% da carga horária total que deveria estar em pleno funcionamento até 2022. Em um ano pré-pandemia, as escolas estavam dando os primeiros passos para pôr em prática essa realidade nos anos finais da vida escolar do aluno. Entretanto, com o cenário pandêmico, da educação infantil ao ensino médio todos tiveram que se adequar a um ensino remoto emergencial.

Abordar os processos de alfabetização sempre é um desafio que gera muita discussão e problematização, principalmente no Brasil. Com a situação pandêmica já instalada e o fechamento das escolas houve maior complexidade no processo de ensino, provocando mudanças tanto no planejamento quanto na rotina escolar.

Compreender o letramento digital tornou-se necessário para atender as perspectivas individuais e coletivas. E isto, está atrelado ao próprio conceito de letramento que deve ser proposto no ambiente alfabetizador. O professor deve estar atento a essa questão com a necessidade de pesquisar e se apropriar do letramento digital, pois percebe-se que essas questões têm provocado mudanças estruturais significativas em diversos documentos que orientam a atuação e o trabalho docente como a Lei N.º 12.965, de 23 de abril de 2014, quando constitui alguns princípios, direitos e deveres no Brasil para a utilização da internet.

Art. 26. O cumprimento do dever constitucional do Estado na prestação da educação, em todos os níveis de ensino, inclui a capacitação, integrada a outras práticas educacionais, para o uso seguro, consciente e responsável da internet como ferramenta para o exercício da cidadania, a promoção da cultura e o desenvolvimento tecnológico.

Por meio da observação realizada nas duas semanas, numa escola particular na cidade de Sorocaba, São Paulo, merecem destaque como limites do processo de ensino remoto:

1. a transferência da dinâmica presencial para o remoto, tornando o processo bastante desconexo e sem total aproveitamento dos recursos de áudio, vídeo e de outras mídias digitais que poderiam ser utilizados como ferramentas potencializadores do ensino;
2. a falta da intencionalidade pedagógica para o uso dos recursos tecnológicos, pois é necessário que haja a contextualização por parte dos professores em considerar tais recursos interativos (presencialmente ou remotamente) definindo e excetuando os objetivos a serem alcançados;
3. a falta de capacitação dos professores que contemple o letramento digital para desenvolver um planejamento prévio com sequências didáticas bem elaboradas, objetivos e critérios definidos. Além disso, para atuar no ensino remoto/digital torna-se evidente o investimento em formação continuada por parte do professor;
4. o engessamento de materiais didáticos impressos, pois muitas vezes eles acabam por tentar responder a problemática do ensino e da alfabetização por meio de um treino mecânico de letras, sílabas e fonemas, deixando de lado a busca, a criatividade e desenvolvimento do letramento digital no processo alfabetizador;
5. a mediação da família, se por um lado pode ocorrer interferência nas atividades que deveriam ser realizadas pelos alunos impactando diretamente no resultado, por outro lado, a falta de um adulto na mediação entre professor e aluno também pode ser uma dificuldade.
6. o engajamento das crianças, pois como observado, em alguns momentos de jogos e brincadeiras, elas naturalmente passam a interagir mais seja no modo presencial como também no remoto. Entretanto, neste último, fica a preocupação de competir com outras coisas da casa que são mais atrativas. Assim, torna-se necessário promover a interação por meio dos recursos digitais para que os alunos passem a se engajar e se interessar mais pelas aulas.
7. a dificuldade em ter disponibilidade de aparelhos tecnológicos para acessar as aulas, pois muitas vezes não existem dispositivos para todos os familiares e isso impossibilita a presença do aluno na aula.

Como possibilidades de ensino remoto emergencial, podemos citar:

1. o processo de avaliação do aluno poderá ser repensado considerando seus diferentes contextos.
2. o contexto atual favorece práticas alfabetizadoras em ambiente de letramento digital.
3. atualização de políticas públicas voltadas a garantir o ensino seja remoto ou presencial.
4. mediação da família articulada com a escola para alcançar os objetivos propostos no ano letivo.

Durante o período de observação dessa pesquisa, foi possível fazer um contraponto trazendo a realidade de uma escola pública da rede municipal da cidade de Araçoiaba da Serra, no estado de São Paulo, à qual a pesquisadora teve acesso por meio de um estágio curricular. As observações foram significativas por apresentar contextos e realidades diferentes vividos no ensino remoto emergencial de uma rede particular e outra pública. O que mais chamou atenção foi o uso do aplicativo de WhatsApp como ferramenta adotada para realização das aulas. Verificou-se que a transferência da dinâmica presencial para o virtual/remoto na escola pública, apesar de também utilizar de atividades de alfabetização impressas, apresentou uma maior criatividade por parte dos alunos em procurarem responder suas questões por meio de outros artifícios digitais, relevando assim a potencialização do processo de ensino-aprendizagem.

Cabe destacar que cada escola, seja particular ou pública, tem suas especificidades, não existe uma padronização em relação ao material didático igualitário, e isso permite que apesar das similaridades o *modus operandi* de cada escola e região do Brasil seja diferenciado e adequado conforme o método de ensino adotado.

A etapa da alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental é bastante desafiadora, requer cuidados, acompanhamento e mediação efetiva do professor, possibilitando que o mesmo possa se aventurar e ousar no aproveitamento de tantas ferramentas disponíveis. Seria interessante para as crianças conhecerem e aprenderem sobre uma determinada obra de arte que está em seu livro, realizar uma visita guiada on-line a um museu, visitar um país diferente sem sair de casa por meio

do recurso do *Google Earth*⁶, criar um blog pessoal e/ou da sua turma com registros de fotos e textos durante o ano letivo, aprender e interpretar algo ou uma situação utilizando um *meme*⁷ famoso na internet, conhecer diversos gêneros literários por meio da contação de histórias em um *podcast*⁸, produzir um documentário para o *YouTube*⁹ a respeito de assuntos abordados em aula, jogos e brincadeiras interativas e coletivas com o *Kahoot!*¹⁰, escrever e desenhar pelo *Jambord*¹¹, e tantos recursos que podem ser trabalhados offline como pacote Office por exemplo etc.

Como sugestão para novas pesquisas, considera-se importante a continuidade de trabalhos que favoreçam a reflexão sobre os caminhos que estão sendo trilhados no processo de alfabetização no Brasil, seja esse remoto ou presencial, principalmente no que diz respeito a capacitação dos professores, uso de tecnologias e a garantia constitucional à educação, além de outras.

⁶ Google Earth é um programa que apresenta um modelo tridimensional do globo terrestre, construído a partir de mosaico de imagens de satélite. É possível identificar lugares, construções, cidades, paisagens, entre outros elementos.

⁷ Meme é um termo conhecido e utilizado na internet, refere-se ao fenômeno de "viralização" de uma informação, por meio de vídeo, imagem, frase, ideia, música etc., que se espalha entre vários usuários rapidamente, alcançando alta popularidade.

⁸ Podcast é um arquivo digital de áudio com o propósito de transmitir informações.

⁹ YouTube é uma plataforma de compartilhamento de vídeos.

¹⁰ Kahoot! é uma plataforma de aprendizado com a utilização de jogos.

¹¹ Jambord é um quadro branco interativo e inteligente.

REFERÊNCIAS

AULETE DIGITAL. **Letramento**, 2020. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/index.php>. Acesso em: 16 out. 2020.

BREGUNCI, Maria das Graças de Castro Bregunci. Psicogênese da aquisição da escrita. **Glossário Ceale**, 4 nov. 2020. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/psicogenese-da-aquisicao-da-escrita>. Acesso em: 4 nov. 2020.

BOCCATO, Vera Regina Casari. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação**. Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006. Disponível em: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IscScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=488641&indexSearch=ID>. Acesso em: 16 out. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 22 out. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 22 out. 2020.

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: 22 out. 2020.

BRASIL. Lei n.º 9.394, DE 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 out. 2020.

BRASIL. Mobral. Que República é essa? 2019. Disponível em: <http://querepublicaeessa.an.gov.br/temas/66-filme/191-mobral.html>

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. (org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 out. 2020.

DELEVATTI, Alex Faturi. **A educação básica como direito fundamental na constituição brasileira**. 2006. 116 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI, Itajaí, SC, 2006. Disponível em: <https://siaiap39.univali.br/repositorio/handle/repositorio/2029>. Acesso em: 22 out. 2020.

DIAS, Marcelo Cafiero; NOVAIS, Ana Elisa. Por uma matriz de letramento digital. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO, 3. 2009. **Anais...** Belo Horizonte, MG – 29 a 31 de outubro de 2009. Disponível em: <http://nehte.com.br/hipertexto2009/anais/p-w/por-uma-matriz.pdf>. Acesso em: 22 out. 2020.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares – Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n. 11, p. 5-16, maio/ago. 1999. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE11/RBDE11_03_BERNARD E JOAQUIM.pdf. Acesso em: 4 nov. 2020.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIZZO, Bianca Salazar; MARCELLO, Fabiana de Amorim; MULLER, Fernanda. A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, e238077, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046238077>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022020000100402&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 out. 2020.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: UNICAMP/MEC, 2005.

MACEDO, Celina Ramos Arruda. Uma reflexão sobre os conceitos: letramento, alfabetização e escolarização. In: n LEFFA, Vilson J. (comp.). **TELA** (Textos em Lingüística Aplicada) [DVD]. 4. ed. Pelotas: Educat, 2009.

MAGOGA, Patrícia Melo; MURARO, Darcísio Natal. A escola pública e a sociedade democrática: a contribuição de Anísio Teixeira. **Educ. Soc.**, São Paulo, v. 41, e236819, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/es.236819>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302020000100327&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 out. 2020.

MANSANI, Mara. 5 princípios para a hora de pensar numa sondagem na alfabetização. Blog de Alfabetização, Nova Escola, 8 ago. 2016. [acessado 29 out. 2020]. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/16/5-principios-para-a-hora-de-pensar-numa-sondagem-na-alfabetizacao>. Acesso em: 16 out. 2020.

MATHIESON, Louisa Campbell. **Vozes impressas**: a reforma de 1920 em pauta na imprensa paulista. 2017. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de

São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em:
https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07082017-161218/publico/LOUISE_CAMPBELL_MATHIESON_rev.pdf

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? *Caderno de Saúde Pública*, v. 9, n. 3, p. 239-262, 1993. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf>. Acesso em: 22 out. 2020.

MORAIS, Artur Gomes de Moraes. Apropriação do sistema de escrita alfabética. **Glossário Ceale**, 4 nov. 2020. Disponível em:
<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/apropriacao-do-sistema-de-escrita-alfabetica>. Acesso em: 4 nov. 2020.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. **Cad. CEDES**, São Paulo, v. 20, n. 52, p. 41-54, 2000. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622000000300004>. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622000000300004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 out. 2020.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: Seminário Alfabetização e letramento em debate. **Anais...** Brasília, DF, 27 abr. 2006. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 14 out. 2020.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e; GOMES, Matheus; BARCELLOS, Thais. A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio e Janeiro, v. 28, n. 108, p. 555-578, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362020002802885>. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362020000300555&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 out. 2020.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. 3.ed. São Paulo: Ática, 1996.

PODCAST Cealecast #08: Uso das tecnologias digitais na alfabetização na pandemia. [Locução de]: Isabel Frade, Mônica Araújo e Julianna Silva Gloria, 3 de set.2020. Podcast. Disponível em:
<https://open.spotify.com/episode/1pvxzgwPNSgDb4BRAFYwL/>. Acesso em: 3 nov. 2020.

PODCAST Cealecast #10: Letramento digital na pandemia (parte 1). [Locução de]: Carla Coscarelli, Ana Elisa Novais, Ghisene Alecrim, 17 set.2020. Podcast. Disponível em <https://open.spotify.com/episode/1gLEgY5JqhHnMLGhV1TdAh/>. Acesso em: 4 nov. 2020.

ROZA, Edleide Santos. Analfabetismo e estigmatização: a face do preconceito nas redes sociais. **Entreletras**, Araguaína/TO, v. 9, n. 2, jul./set. 2018. <https://doi.org/10.20873/uft.2179-3948.2018v9n2p361>. Disponível em:
<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/5476>. Acesso em: 4 nov. 2020.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SILVA, Gabriele. Covid-19: importância da Educação a Distância durante a pandemia. **Educa+Brasil**, 01 jun. 2020. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/dicas/covid19-importancia-da-educacao-a-distancia-durante-a-pandemia>. Acesso em: 22 out. 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2019.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo: Contexto, 2020a.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020b.

STREET, Brian V. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cad. CEDES**, São Paulo, v. 33, n. 89, p. 51-71, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622013000100004>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622013000100004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 out. 2020.

UNESCO. COVID-19 impact on education. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 22 out. 2020.

VITRAL, Ramon. As previsões de Isaac Asimov. **Galileu**, 14 jan. 2014. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2014/01/previsoes-de-isaac-asimov-para-2014.html>. Acesso em: 28 out. 2020.