

**RECONFIGURAÇÕES DOS ESPAÇOS ESCOLARES EM TEMPOS DE
PANDEMIA**

RECONFIGURATIONS OF SCHOOL SPACES IN PANDEMIC TIMES

**RECONFIGURACIONES DE ESPACIOS ESCOLARES EN TIEMPOS DE
PANDEMIA**

VELOSO, Geisa Magela

geisa.veloso@unimontes.br

Unimontes – Professora do PPGE e curso de Pedagogia

<https://orcid.org/0000-0002-7392-2749>

SOARES, Adriana Carvalho

aaccss1235@gmail.com

Unimontes – Mestranda em Desenvolvimento Social

SME- Montes Claros – Professora da Educação Infantil

<https://orcid.org/0000-0002-1938-525X>

RESUMO Inserido em tempo histórico ímpar, o artigo tem por objetivo discutir reconfigurações dos espaços educativos na pandemia de Covid-19, em que o ensino simultâneo presencial cedeu lugar ao ensino remoto, em que professores e crianças deslocaram processos pedagógicos do espaço público da escola para o âmbito domiciliar. A pesquisa é natureza qualitativa, sendo utilizadas entrevistas semiestruturadas para coleta de dados. Tomou-se o espaço como categoria de análise para problematizar a organização do trabalho escolar com vistas às finalidades educativas. Pelo olhar dos participantes, constatou-se a dificuldade em alfabetizar na ausência de um espaço comum para partilhar experiências e produzir interlocuções entre professores e crianças.

Palavras-chave: Ensino Remoto Emergencial. Espaços Escolares. Alfabetização.

ABSTRACT Inserted in a unique historical time, the article aims to discuss reconfigurations of educational spaces in the Covid-19 pandemic, in which face-to-face simultaneous teaching gave way to remote teaching, in which teachers and children shifted pedagogical processes from the public space of the school to the home scope. The research is qualitative in nature, using semi-structured interviews for data collection. Space was taken as a category of analysis to problematize the organization of school work with a pretense to educational purposes. From the perspective of the teachers, it was verified the difficulty in teaching literacy in the absence of a common space to share experiences and produce interlocutions between participants and children.

Keywords: Emergency Remote Teaching. School Spaces. Literacy.

RESUMEN Insertado en un tiempo histórico único, el artículo tiene como objetivo discutir las reconfiguraciones de los espacios educativos en la pandemia de la Covid-19, en la que la enseñanza simultánea presencial dio paso a la enseñanza a distancia, en la que docentes y niños desplazaron procesos pedagógicos desde el espacio público de la escuela al ámbito del hogar. La investigación es de naturaleza cualitativa, utilizando entrevistas semiestructuradas para la recolección de datos. El espacio fue tomado como categoría de análisis para problematizar la organización del trabajo escolar con vistas a fines educativos. Desde la perspectiva de los docentes, se verificó la dificultad de alfabetizar en ausencia de un espacio común para compartir experiencias y producir interlocuciones entre participantes y niños.

Palabras clave: Enseñanza remota de emergencia. Espacios Escolares. Alfabetización.

1 INTRODUÇÃO

O espaço é um dos elementos básicos constitutivos da atividade humana e, portanto, da atividade educativa, dado que o ensinar e o aprender sempre ocorrem em um determinado espaço (Viñao Frago, 2001). Ainda segundo o autor, enquanto instituição destinada à educação, a escola ocupa um espaço e um lugar e estrutura suas ações em um tempo. O espaço pode ou não ter sido projetado com a finalidade educativa, sendo que sua ocupação e utilização supõem sua constituição em um lugar. A transformação do espaço em lugar ocorre a partir do fluir da vida e da construção de sentidos (Viñao Frago, 2001).

A distinção entre espaço e lugar é importante para se pensar a escola e as relações que nela se travam e que a constituem. Por isso, para além do espaço arquitetônico – ambiente físico com os objetos e elementos que o compõem – uma escola precisa ser compreendida como lugar – um espaço de vivências, experiências e produção de relações com outras pessoas. O lugar é palco do cotidiano, onde as relações se constituem, onde a vida se constrói.

Isso implica dizer que, ao se reunirem no espaço da escola, com a finalidade comum de ensinar-aprender os saberes histórico-culturais, professores e estudantes vivem experiências fundamentais que se inscrevem neste espaço, que se situam em um tempo e constroem um lugar. E é o partilhar destas experiências que constitui as práticas pedagógicas produzidas no âmbito das salas de aulas, organizadas pelos professores e significadas por todos que delas participam. O trabalho pedagógico, que

se estrutura por atividades diversas e visa atingir as finalidades de ensinar e aprender, produz processos que são típicos a este espaço e a este lugar. Em outras palavras, pode-se dizer que a instituição escolar é um lugar peculiar e único, onde se determinam objetivos e finalidades, seleciona conhecimentos e processos, produz formas de socialização e organização não encontradas em nenhum outro espaço.

Chervel (1990) discute os objetivos reservados às escolas, que são de diferentes ordens – finalidades religiosas, sociopolíticas, psicológicas e culturais diversas, que vão da aprendizagem da leitura ou da ortografia até a formação humanista tradicional, passando pelas ciências, artes e técnicas. O autor ainda aborda finalidades mais sutis desempenhadas pelas escolas, como a socialização do indivíduo e a aprendizagem da disciplina social, da ordem, do silêncio, da higiene, da polidez, dentre outras. Chervel (1990) ainda destaca que a escola assume a função de guarda, cujos efeitos sobre a organização do ensino foram importantes na escola unidocente do século XIX.

Para assumir essas diferentes finalidades educativas, a escola precisou ser repensada em sua proposta pedagógica e estrutura arquitetônica, de forma que espaços e métodos de ensino se adequassem às experiências formativas.

No Brasil, a reflexão sobre os espaços para educação e instrução nos remete ao século XIX. Neste período, apesar do ideário civilizatório iluminista irradiado a partir da Europa, ainda não tínhamos um sistema estruturado de ensino – “a escola que existia funcionava, na maioria das vezes, na casa dos professores ou, sobretudo, nas fazendas, em espaços precários” (Faria Filho, 2007, p. 140). Nestas escolas, o ensino se orientava pelo método individual, “em que o professor, mesmo quando tinha vários alunos, acabava por ensinar a cada um deles individualmente”, gerando indisciplina e perda no horário destinado à aula, pelo pouco tempo de contato direto aluno-professor (Faria Filho, 2007, p. 140).

Ainda conforme Faria Filho (2007), as críticas ao método individual têm lugar na Europa desde o século XVIII e levam à experimentação do método lancasteriano ou mútuo. Faria Filho e Vidal (2000) afirmam que o método mútuo se traduziu em uma percepção mais produtiva do tempo pela repartição dos aprendizes em grupos e organização sequencial dos conteúdos a serem trabalhados por alunos-monitores. No



Brasil, pela Lei de 15 de outubro de 1827, o imperador D. Pedro I prescreve a utilização do ensino mútuo nas escolas públicas de primeiras letras das capitais das províncias e nas cidades, vilas e lugares populosos. No entanto, mesmo constituindo-se em um emblema de racionalização das práticas escolares, Gallego (2011) afirma ser tênue a aplicação do método mútuo nas escolas brasileiras, entrando em declínio já nos anos 1840. E assim, aos poucos, foi-se percebendo sua inviabilidade e a consequente substituição pelo método simultâneo.

O método simultâneo, que passa a ser utilizado a partir das últimas décadas do século XIX, representou uma modernização no ensino – apresentando ligações estreitas com a formação de classes seriadas ou por idade e a reestruturação dos espaços escolares, das relações professor-aluno e otimização do tempo para o ensino. O método produziu uma nova organização, em que se buscou ensinar a todos o mesmo conteúdo, no mesmo lugar e no mesmo tempo (Faria Filho, 2000).

Para Frade (2007, p. 22), “a história nos permite situar a discussão dos métodos no período em que são formados os sistemas escolares ocidentais e, sobretudo, quando a escola passa a ter que criar estratégias para ensinar a todos, num mesmo espaço e tempo”. No Brasil, essas discussões se iniciam no século XIX, sendo que a implantação dos grupos escolares como modelo de organização alternativo às escolas isoladas e/ou reunidas se apresentou como forma escolar que potencializou a adoção do método simultâneo e modernizou a organização escolar.

No Brasil, o modelo de grupos escolares ganha forma a partir de 1890, primeiramente, no estado de São Paulo e, posteriormente, em outros estados. Com a implantação de grupos escolares pretendia-se a reestruturação das escolas reunidas e/ou o agrupamento de escolas isoladas em um mesmo espaço físico, pensado e estruturado para separar os estudantes em turmas/séries e ordenar as práticas educativas. Conforme Souza (1999), com os grupos escolares, pretendia-se ordenar a escola elementar, uniformizar e controlar a frequência, a duração do curso, o calendário, a jornada e a distribuição das atividades e do programa.

Ainda hoje, esse modelo de organização é empregado de forma hegemônica na estruturação do espaço e do tempo escolar, na distribuição das classes e nas práticas educativas. Mas, esses processos e práticas sofreram impactos na pandemia

de Covid-19, entre os anos de 2020 e 2021. O período pandêmico colocou crianças e professores em situação de ensino remoto, rompendo tempos e espaços escolares, em que a simultaneidade do ensino e o compartilhamento de experiências foram dificultados. Professores e crianças se viram diante de um não-lugar para as vivências coletivas, o que produziu a necessidade de novos arranjos para manutenção dos processos pedagógicos e dos vínculos das crianças com as escolas e as aprendizagens.

E na ausência dos encontros e relações, foi necessário reestruturar processos e práticas, produzir materiais didáticos, rever concepções e procedimentos. Neste contexto, o estudo que gerou este artigo se orientou pela seguinte questão: Quais reconfigurações nas relações com o espaço foram produzidas pelos professores do ciclo de alfabetização com a finalidade de possibilitar vínculos e aprendizagens no ensino remoto emergencial?

E, no contexto deste tempo histórico peculiar, o objetivo do artigo¹ é discutir reconfigurações dos espaços educativos-na pandemia de Covid-19, em que o ensino simultâneo presencial cedeu lugar ao ensino remoto, em que professores alfabetizadores e crianças deslocaram processos pedagógicos do espaço público da escola para o âmbito domiciliar.

Para melhor apresentação dos achados deste estudo, o artigo foi estruturado em três seções. Na primeira, apresentamos o contexto da pesquisa e a abordagem teórico-metodológica do estudo. Na segunda, discutimos estratégias produzidas pelos professores para desenvolver a instrução escolar e realizar práticas educativas no espaço domiciliar, dado que o ensino remoto emergencial configurou a perda do espaço da escola como lugar de encontros e interações. Na terceira seção, focalizamos o modo como a alfabetização, as interlocuções e mediações entre crianças e professores foram obstaculizadas pela impossibilidade de um espaço comum de trabalho durante a pandemia. Neste contexto são discutidas as aprendizagens que se tornaram possíveis por meio do ensino remoto emergencial.

¹ O estudo contou com financiamento, pelo Termo de Outorga Fapemig/DAP nº. 37775440/2021, da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig), a quem agradecemos.



2 CONTEXTO E PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

A pesquisa que gerou este artigo foi realizada no período da pandemia de Covid-19, sendo focalizados os processos pedagógicos, as percepções e sentimentos dos professores em relação às práticas alfabetizadoras desenvolvidas entre os anos de 2020 e 2021. No Brasil, em função da referida pandemia, desde março de 2020, foram adotadas medidas não farmacológicas, que visaram ao contingenciamento do novo coronavírus – agente infeccioso que produziu a doença e atingiu os seis continentes do planeta Terra. Dentre as medidas adotadas se encontravam as rotinas de higienização e o isolamento físico, que resultaram na adoção do ensino remoto emergencial nas instituições escolares.

Na pandemia de Covid-19, os sistemas e redes de ensino, as escolas e os professores se viram diante do desafio de estruturar ferramentas, tecnologias e metodologias no intuito de manter os vínculos das crianças com as escolas e, de alguma forma, trabalhar os objetivos escolares previstos para etapas e modalidades de ensino e promover as aprendizagens.

Analisando o período pandêmico, pode-se afirmar que, no estado de Minas Gerais, as escolas vivenciaram dois momentos de trabalho e tomada de decisão em relação aos processos pedagógicos. O primeiro perfaz um período aproximado de 2 meses, que se inicia em 16 de março de 2020, quando o Brasil declara estado de Emergência em Saúde Pública, representando um tempo marcado por incertezas e temores. O período é tensionado pelo desconhecido – a SARS-CoV-2 (Síndrome Respiratória Aguda Grave do Coronavírus 2) ou Covid-19, o isolamento físico, a suspensão das aulas presenciais – em que as redes de ensino não apresentaram uma proposta de intervenção pedagógica a ser realizada junto às crianças e seus pais. Neste momento, em um cenário ainda às escuras sobre o como fazer o ensino remoto, muitas incertezas se fizeram presentes. Mas, nesta situação atípica, as escolas se adaptaram da maneira que foi possível – produzindo ou disponibilizando material didático aos pais, utilizando a rede *WhatsApp* para comunicação, em ações muito individuais de cada escola.



O segundo momento, a partir de 18 de maio de 2020, é um tempo em que a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) estruturou o Programa Estude em Casa, uma metodologia de trabalho comum para as escolas, com orientações formais aos professores, em que houve a disponibilização de um aplicativo – o Conexão Escola. No aplicativo, que poderia ser acessado *offline*, estavam disponíveis recursos como a sala de aula virtual, *chat* de conversação e espaço para desenvolver aulas virtuais. Nesse momento ainda foi utilizado o Plano de Estudo Tutorado (PET) – ferramenta que continha o conteúdo previsto para cada etapa escolar, parecido com uma apostila digital, para as crianças realizarem atividades de aprendizagem em casa.

Além do aplicativo e do PET, foi disponibilizado o “Se liga na Educação” que se constituía em aulas gravadas – transmitidas de 7h30 às 11h30 em canal aberto da TV Minas – e aulas ao vivo das 11h30 às 12h30, em que eram esclarecidas dúvidas. Essas ferramentas foram disponibilizadas para as escolas estaduais, que receberam instruções para se adaptarem às possibilidades dos professores e das crianças, da maneira que melhor cumprissem os objetivos previstos. As escolas também foram orientadas a criar grupo de *WhatsApp*, deixando a critério dos professores a utilização de plataformas digitais como o *Google Classroom*, *YouTube*, *Google Meet* ou *Zoom*, etc, para aulas síncronas e assíncronas.

Para as escolas das redes e sistemas municipais de ensino, as orientações para o trabalho pedagógico no ensino remoto emergencial foram diversas, em tempestividade e complexidade, diretamente associadas à própria organização do município. Na região norte-mineira, de modo geral, as orientações se assemelharam ao que foi proposto no âmbito estadual – criação de grupos de *WhatsApp*, envio de material impresso para as crianças, busca de apoio das famílias para desenvolvimento de atividades. Para as escolas municipais não foi disponibilizado o suporte tecnológico do aplicativo “Conexão Escola” e do programa “Se Liga na Educação”. Como alternativa ao PET, as escolas municipais produziram material impresso que foi disponibilizado para as crianças e suas famílias.

Quanto ao suporte oferecido diretamente aos professores, em Minas Gerais, não identificamos nenhuma iniciativa relacionada à disponibilidade de dados móveis

para acesso à internet ou aos equipamentos – *tablets*, computadores, celulares – para suporte ao trabalho com as crianças. Também não identificamos iniciativas de formação docente voltadas para o uso de tecnologias, recursos digitais e produção de metodologias para o ensino remoto, ficando a cargo dos professores a busca por conhecimentos e habilidades técnicas que considerassem necessários.

Neste contexto ímpar, de desafios, dificuldades e iniciativas diversas, a realização do estudo foi motivada pela própria singularidade daquele momento, em que professores, escolas, pais e estudantes se viram expropriados da escola como espaço e lugar. Neste artigo, buscamos compreender a realidade pela via de pesquisa qualitativa de cunho interpretativista, em que professores alfabetizadores que atuavam em escolas públicas da região norte mineira discutiram o ensino remoto emergencial, realizado nos anos de 2020 e 2021.

É importante lembrar que a pesquisa integra discussões realizadas no âmbito do coletivo Alfabetização em Rede, constituído no ano de 2020 e inicialmente composto por cerca de 117 pesquisadores vinculados a 29 universidades brasileiras. Este grupo produziu dados quali-quantitativos pela via de um *survey*, com professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, em 18 Estados brasileiros, obtendo um total de 14.735 respondentes, que permitiram construir uma visão sobre os desafios do ensino remoto emergencial (Macedo, 2022).

Neste artigo, trabalhamos com dados qualitativos coletados pela via de entrevistas com quatro professores – 3 mulheres e 1 homem – atuantes em escolas públicas municipais e estaduais, identificados como P1, P2, P3 e P4, neste artigo. Os participantes foram selecionados entre aqueles que responderam ao *survey* e se disponibilizaram a conversar sobre suas práticas, percepções, dificuldades e sentimentos vivenciados no período pandêmico. A atividade de escuta e interlocução ocorreu entre os meses de maio e junho de 2021, no formato *online*, a partir de um roteiro previamente estruturado, configurando-se como entrevistas semiestruturadas.

Este formato se mostrou efetivo e produtivo, por permitir que as pesquisadoras fizessem as mesmas perguntas a todos os professores que se disponibilizaram a participar do estudo, também permitindo a abertura para novas questões e temas não inicialmente previstos. O formato *online* possibilitou que os entrevistados pudessem



falar de suas experiências ainda no tempo em que vivenciavam o ensino remoto emergencial, sem estarem expostos ao risco de contraírem o vírus em uma atividade presencial.

Desta forma, tendo por base estes dados qualitativos, nas seções seguintes, apresentamos as reconfigurações do espaço realizadas pelos professores, discutindo as ações pedagógicas que se tornaram possíveis no tempo da pandemia e do ensino remoto emergencial.

3 O ESPAÇO DOMICILIAR COMO ALTERNATIVA PARA O ENSINO REMOTO

Ao discutir as finalidades da escola, Chervel (1990) aborda a oposição entre educação e instrução. Isso porque é atribuído à escola um conjunto de finalidades educativas, sendo que apenas uma parte dentre estas funções se relaciona aos conteúdos e à instrução. As disciplinas escolares se encontram no centro desse dispositivo e sua função consiste em colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa (Chervel, 1990).

Por entender, com Chervel (1990), que o papel da escola não se limita aos conteúdos da instrução – previstos para as disciplinas escolares – e que suas finalidades não se reduzem aos ensinamentos explícitos programados, discutir os processos de escolarização em tempos de pandemia se mostra uma tarefa necessária. Tal discussão sinaliza para perdas e lacunas formativas as quais estiveram sujeitas as crianças dos anos iniciais de escolaridade que, ao se verem impossibilitadas de frequentar a escola, tiveram limitadas as suas condições de acesso aos conteúdos escolares e apropriação de saberes. E, mais do que isso, as crianças foram cerceadas em suas oportunidades de vivenciar experiências educativas que potencializassem a sua inserção no mundo social e cultural, que promovessem o seu desenvolvimento humano – que se realiza no encontro e no compartilhamento com o outro.

Na pandemia, o tempo, a forma, o espaço e o lugar da aula foram reconfigurados. Em nosso estudo constatamos que, inicialmente, os professores procuraram estruturar suas práticas pedagógicas remotas por processos que se



assemelhassem ao ensino presencial. Essa maneira de pensar a prática deveu-se à incerteza sobre os procedimentos a adotar – os professores e as escolas não tinham experiência com ensino remoto para crianças – sendo esta uma questão presente na voz dos professores entrevistados.

“Eu acredito que o ensino remoto foi uma novidade para todos, tanto para nós, professores, quanto para a direção, acredito que para a Secretaria de Educação. Então gerou muita ansiedade, o que dava certo, o que não dava certo, e para as famílias também” (P3. Entrevista em 7 de maio de 2021).

Assim, as redes de ensino e os professores inventaram modos de fazer, experimentaram e inauguraram processos – nem sempre novos ou revolucionários, mas possíveis nas condições que lhes foram acessibilizadas. Na ausência de um espaço físico que pudesse se tornar o lugar da produção da vida escolar, uma das estratégias utilizadas pelos professores e redes de ensino foi o envio de atividades impressas para as crianças. Tais atividades priorizaram os conteúdos curriculares previstos para as disciplinas, visando à instrução das crianças e à apropriação de saberes. Nos casos em que as crianças e suas famílias dispunham de acesso à internet e aos equipamentos informacionais – *tablet*, *smartphone* e computadores –, os professores aprenderam a usar aplicativos de videoconferência para a realização de aulas síncronas. Para estabelecer vínculos com as crianças e suas famílias, uma alternativa bastante utilizada foi a criação de grupos de *WhatsApp*, pelos quais se processou a comunicação e a apresentação de orientações.

Para os professores, a apropriação desta ferramenta tecnológica se tornou uma possibilidade para, de alguma forma, manter processos similares aos encontros presenciais. Na experiência de uma escola pública municipal, o formato de trabalho remoto mediado pelo aplicativo *WhatsApp* foi bastante peculiar – as estratégias visaram uma aproximação com as práticas de ensino presencial. A professora procurou intervir na apropriação de conteúdos escolares pelas crianças, de forma associada às finalidades educativas de disciplinamento e estruturada pela via do controle dos tempos escolares.

“[O professor] Cria no *WhatsApp* o clima da sala de aula presencial – tem até a sirene para marcar os tempos. E quando dá 15h a gente fala: – Olha crianças, é a hora do recreio. Aí a gente coloca Magali comendo melancia e coloca a sirene do recreio, fecha o grupo, passa vinte minutos, aí eles voltam do recreio. Os professores de Educação Física também têm feito. É a

proposta de tudo que eles faziam no grupo, então os meninos estão brincando de dama com tabuleiro que eles estão construindo com papelão, eles estão construindo os próprios brinquedos. Esses dias teve a construção de brinquedo, construir a peteca para brincar com alguém em casa. Aí a gente faz a marcação de tempo para que eles sintam que estão na escola” (P1. Entrevista em 4 de maio de 2021).

Ao abordar esse formato de atividade pedagógica mediado por aplicativo de *WhatsApp*, a professora explicita as alternativas utilizadas para ajustar a “aula”, que foi transposta do âmbito público da escola para o espaço privado das moradias das crianças. É bastante emblemática a utilização da sirene para marcar os tempos e tentar produzir aproximações com as práticas escolares de ensino. A estratégia configurou-se como uma forma de regular o tempo e ritmar a vida – uma ação que visava transformar o espaço doméstico domiciliar em um lugar de experiências de aprendizagem escolar. Esta tentativa de reconfiguração e ordenação do espaço domiciliar pode ser compreendida a partir das proposições de Chervel (1990), ao discutir a socialização e a aprendizagem da disciplina e da ordem como parte das finalidades desempenhadas pelas escolas.

Essa forma de intervir na educação e instrução das crianças é descrita pela professora como parte dos procedimentos para manter interlocuções e disciplinar o tempo no espaço privado de seus domicílios:

“A ideia do recreio veio este ano [2021], ano passado não tinha essa ideia. Aí este ano a gente achou interessante fazer a marcação do recreio, os meninos aderiram bem porque às vezes eles cansavam, dava quatro horas da tarde, não tinha esta interação no grupo. O professor ficava até cinco e trinta e cinco, mas não rendia. Aí nós achamos que foi uma alternativa de puxar o aluno para a aula” (P1. Entrevista em 4 de maio de 2021).

Ao fazer esta proposta, a professora tem a sensação ou o desejo de poder exercer intervenções no espaço domiciliar pela via do controle do tempo, controle que se apresentava como forma de mobilizar as crianças para as atividades propostas. Para Escolano (2001), o relógio é um símbolo cultural, um mecanismo de controle social da duração do tempo natural. Por isso, ao ser incorporado no edifício-escola, o relógio se torna um organizador da vida da comunidade e da própria infância. O relógio produz a regulação de todos os momentos da vida da instituição – as horas de entrada na escola e de saída dela, os tempos de recreio e de realização de atividades. “A ordem temporal se une, assim, à do espaço para regular a organização acadêmica e

para pautar as coordenadas básicas das primeiras aprendizagens” (Escolano, 2001, p. 44).

Ao propor o controle do tempo e do espaço para desenvolver o trabalho escolar na pandemia, os professores revelam uma tentativa de realizar práticas de instrução e educação inspiradas pela cultura escolar de aulas presenciais. Por esta cultura da aula presencial, já produzida e incorporada pelos professores, os espaços físicos da escola se integram ao tempo, aos processos e práticas pedagógicas constituindo lugares de convivência, experiência, aprendizagem e desenvolvimento.

Os discursos dos professores sinalizam a necessidade de instaurar condições para aproximar o espaço da casa com o espaço da escola. Em suas reflexões, um professor se reporta ao quadro de giz, recurso didático típico da arquitetura escolar, objeto integrante dos espaços escolares. Mas, o apego a esta tecnologia não excluiu a mudança sinalizada pela utilização de recursos digitais e da tela como possibilidade para estruturar suas aulas. E traz para discussão, algumas interrogações que foram produzidas para se encontrar caminhos alternativos para o ensino durante a pandemia: *“Eu vou ter que ter um quadro na minha casa? Vou ter que abrir uma tela?”* (P4. Entrevista em 11 de maio de 2021).

Nestas indagações se pode perceber o modo como a reconfiguração do espaço domiciliar desta professora é pensado pela incorporação de artefatos típicos escolares. Pode-se perceber, também, que a tela dos aparelhos eletrônicos é proposta como um espaço de ensino e de aprendizagem, que se constituiu em lugar de trabalho pedagógico e de interlocuções com as crianças e suas famílias. E, ao analisar suas práticas pedagógicas remotas, os próprios professores acabaram por perceber a impossibilidade de manter os modos de fazer já instalados e alicerçados na cultura escolar pré-pandemia.

“A gente quer transferir o ensino presencial para o ensino remoto, e não é, porque os pais não são professores, quem é professor sou eu. A gente tenta seguir um padrão parecido com o que a gente trabalhava na sala de aula” (P2. Entrevista em 6 de maio de 2021).

“A maior dificuldade do professor hoje é achar que a aula presencial deve ser dada no trabalho remoto através da aula *online*” (P4. Entrevista em 11 de maio de 2021).

Ao discutir processos pedagógicos remotos, os professores reconhecem as dificuldades em produzir situações didáticas na ausência de espaços para interações

e encontros. Estas dificuldades para atingir as finalidades escolares incidiram, sobretudo, nas vivências e experiências curriculares que ultrapassam o nível dos conteúdos das disciplinas e da instrução escolar. Os professores concebem a aula como uma experiência, que se processa em um espaço comum, que se torna um lugar para a vida coletiva. Por não permitir essas vivências comuns formadoras, para elas, o ensino remoto não pode ser classificado como aula.

“Porque a aula ela é um movimento, minha aula no maternal ela é um movimento e aí eu não consigo fazer isso *online*. Então o que eu faço no *online* é explicar uma atividade e isso não é uma aula” (P1. Entrevista em 4 de maio de 2021).

“Se ela [a criança] está recebendo somente a atividade impressa não tem uma aula. O professor não está para poder explicar. No caso de dois alunos que não têm o acesso à internet, acesso ao grupo [de *WhatsApp*], eles não viram minha explicação da atividade, eles não sabem como que eu tô orientando para fazer aquela atividade” (P3. Entrevista em 7 de maio de 2021).

Interessante constatar que as representações dos professores, sobre o que pode, ou não, ser considerado aula, se aproximam e se distanciam em um mesmo movimento. P1 considera que, no ensino remoto, ao utilizar ferramentas digitais para explicar um conteúdo curricular, essa explicação não pode ser compreendida como aula. A aula é processo, é interlocução e interação. Por outro lado, P3 considera que, se todas as crianças pudessem acessar as explicações para a realização de uma determinada tarefa, este processo poderia ser pensado como aula. Essa ponderação nos remete à cultura escolar produzida pelo método simultâneo de ensino, que passa a ser utilizado no Brasil a partir do século XIX, sobretudo com a instalação de grupos escolares, que permitiu a seriação e a adoção de outros imperativos pedagógicos necessários a uma escolarização de massa, conforme discute Faria Filho (2000). Para o autor, em uma organização escolar produzida pelo método simultâneo, as crianças são distribuídas por idade ou nível de aprendizagem, em turmas ou classes, em que todas recebem a mesma instrução, ao mesmo tempo, com base em explicações expositivas, repetição dos exercícios e memorização dos conteúdos.

4 DIFICULDADES EM ALFABETIZAR NA AUSÊNCIA DE ESPAÇOS PARA AS INTERAÇÕES

A alfabetização no Brasil assumiu o significado de ensinar/aprender a ler e escrever. É, portanto, um processo que se relaciona à condição individual das pessoas em sua aprendizagem de habilidades necessárias para se apropriar da linguagem escrita. Para Soares (1998; 2020), o ideal é alfabetizar letrando, ou seja, proporcionar à criança condições para que possa desenvolver um conjunto de habilidades situadas em 2 campos de conhecimento. De um lado, compreender que a escrita é um sistema de representação, apropriar-se da escrita alfabética e das relações entre grafemas e fonemas. De outro lado, aprender sobre a língua que se usa para escrever, compreender a linguagem própria dos gêneros textuais e suas funções sociais, desenvolver habilidades para usar socialmente a leitura e a escrita.

Ao discutir a organização do ensino inicial da leitura e escrita, a partir de relato de alfabetizadoras, Leal (2007) destaca diferentes práticas – permanentes, sequenciadas e temporárias – para o alfabetizar letrando em sala de aula. Dentre as atividades permanentes, encontra-se a leitura de textos diversos – poemas, contos, parlendas, história em quadrinhos – que, para além de ampliar o vocabulário e o nível de letramento, possibilita a construção de uma identidade leitora, o gosto e o desejo por ler cada vez mais.

Segundo Leal (2007), pelo desenvolvimento de projetos pedagógicos e atividades sequenciadas, se torna possível uma série de processos voltados para alfabetização e letramento, em que as crianças produzem reflexões sobre a linguagem e experimentam a leitura e a escrita em situações de uso. Por sua vez, nas atividades esporádicas, os jogos adquirem uma dimensão pedagógica com o propósito de fazer com que as crianças compreendam diferentes princípios do sistema de escrita (Leal, 2007).

Em todas estas atividades se fez presente a professora, como proponente e mediadora, exercendo função essencial na sistematização da leitura e da escrita – planejando o ensino, propondo atividades, conduzindo reflexões, realizando indagações. Nestas atividades também se encontram presentes as crianças, como sujeitos ativos em suas construções e aprendizagens, que se realizam em interlocução com seus pares, com a professora e com os objetos de conhecimento. Em suas reflexões, Chervel (1990) considera que o grupo constitui uma peça

essencial do trabalho com os conteúdos das disciplinas escolares. Na sala de aula, em determinados momentos, o aluno, quer seja mais forte ou mais fraco, ao expressar suas dificuldades, permite ao conjunto se beneficiar dos complementos da explicação feita pelo professor. Noutros momentos os próprios estudantes servem de substitutos à palavra do professor diante daqueles com dificuldade – o que torna a função pedagógica do grupo constante, ainda que disfarçada ou mesmo clandestina.

Na alfabetização em tempos de pandemia, estas interlocuções e mediações foram obstaculizadas pela não presencialidade de crianças e professores em um espaço comum de trabalho e experiências. A ausência deste espaço para as interações e vivências escolares gerou incerteza para os professores, que sentiram dificuldades em alfabetizar, utilizando os poucos recursos disponíveis.

“É complicado, pois a questão da socialização não tem como, elas [as crianças] não estão socializando, não tem como socializar. A socialização só tá dentro de casa, nós não sabemos como que está lá dentro da sua casa. Não sei te dizer, é bem complicado como que tá esse processo. É igual eu falei, bate na tecla a questão de como que nós iremos, no retorno, como que nós iremos reiniciar esse processo” (P2. Entrevista em 5 de maio de 2021).

Diante das incertezas, P3 estabelece indagações relacionadas a este não-lugar para as interlocuções, essenciais no processo de alfabetização.

“Como ensinar a criança a ler? Como orientar? Mas a gente percebe na ligação [telefonema] que não funciona tanto, ou de jeito nenhum. E isso é meio que angustiante, porque você inicia o ano, você quer ter um resultado, o resultado seria a aprendizagem das crianças” (P3. Entrevista em 6 de maio de 2021).

Na experiência desenvolvida por professores da região norte de Minas Gerais, a indisponibilidade de dados móveis por parte dos pais das crianças dificultou a estruturação de espaços virtuais de aprendizagem e a efetivação de aulas síncronas mediadas por tecnologias digitais. Uma professora fez chamadas telefônicas para estabelecer contatos e orientar os pais para mediar a realização de atividades encaminhadas no formato impresso. Mas, na sua avaliação, essa experiência não se mostrou efetiva, não foi suficiente para ultrapassar as angústias geradas sobre as aprendizagens produzidas pelas crianças durante o ano letivo.

Ao abordar suas dificuldades para alfabetizar no ensino remoto, um professor tece reflexões sobre uma experiência que não se restringiu às atividades impressas, dado que pôde contar com o *WhatsApp* e aulas síncronas por videoconferência. Para

o professor, essa tecnologia digital permitiu estabelecer vínculos mais efetivos com as crianças, com a escola e as famílias. Este recurso, em sua percepção, favoreceu aproximação e interações – a tela se tornou espaço para a interatividade e o contato mediado pelas tecnologias, permitiu que o trabalho com os conteúdos pudesse ser realizado pelo professor e pelos pais/famílias das crianças, sob sua orientação direta. O professor considera não ser possível alfabetizar na ausência de interlocução:

“Eu preciso ver a criança, eu preciso ver que essa criança está lendo, preciso olhar a reação da criança, eu preciso ver se ela está escrevendo. E no *zoom* eu tenho essa possibilidade de a apresentação ficar na minha frente e eu conseguir ver os participantes” (P4. Entrevista em 11 de maio de 2021).

Na argumentação do professor, para que as aprendizagens ocorram, é importante se colocar no lugar das crianças, compreender suas perspectivas, diagnosticar suas aprendizagens e rever processos de ensino.

“Eu acho que ainda não chegamos em uma atividade que seria ideal. Porque eu penso que, quanto mais atividades da mesma coisa que eu estiver utilizando, eu estou perpetuando o erro. A criança não está conseguindo através da aula *online*, a criança não está conseguindo dessa forma. ‘Ah! mas a gente não está tendo aula presencial!’. Mas a gente precisa parar. É uma discussão que eu lancei no último módulo. A gente precisa parar e pensar. A gente está muito assim: ‘Eu preciso fazer... e vai fazendo e vai fazendo’. Vamos parar e pensar. O que vai realmente surtir um efeito? Vamos pensar em outra metodologia. Se não surgiu ainda outra metodologia e eu ainda não sei o quê, eu só sei o que dar a essa criança – aula do PET, aula de outro professor mais a aula *online* –, eu não percebo um avanço grande” (P4. Entrevista em 11 de maio de 2021).

Este discurso revela a preocupação do professor com as aprendizagens e o modo de conduzir o processo. Na sua lógica, não cabe a acomodação diante das dificuldades, sendo importante produzir alternativas de trabalho remoto. Também não cabe o ativismo desprovido de discussões e reflexões sobre os resultados.

Essa preocupação do professor se alinha às discussões de Freire (2022), sobre os saberes necessários à prática educativa. O autor destaca a necessidade de que a docência considere a discência, de forma a se construir um exercício profissional consciente e reflexivo, teoricamente fundamentado, eticamente sensível e comprometido com os direitos de todos. “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (Freire, 2022, p. 24).

Freire (2022) destaca a relevância do professor inovador, capaz de promover uma metodologia crítica e imaginar outras realidades possíveis, para além daquelas que estão dadas nas situações, na realidade social que os oprimidos enfrentam. Transpondo as discussões para o tempo da pandemia, percebemos as crianças e os professores inscritos nos contextos de exclusão e desigualdades. Mas, apesar das dificuldades, procuraram criar um modo de fazer em que fosse possível atingir os estudantes diante da realidade comum que todos enfrentaram.

É evidente que foi preciso, por parte dos professores, uma adaptação não só de metodologia, mas também de mobilização de um espaço diverso e único para se trabalhar. Freire (2022) destaca a necessária articulação entre os processos de reflexão e de ação. Para o autor, a reflexão e a prática são lados que compõem uma unidade, sinalizando para o erro da dicotomia entre o conteúdo e a forma.

Estamos convencidos, pelo contrário, de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática.

Por outro lado, se o momento já é o de ação, esta se fará autêntica práxis se o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica. É nesse sentido que a práxis constitui a razão nova da consciência oprimida e que a revolução, que inaugura o momento histórico desta razão, não pode encontrar viabilidade fora dos níveis de consciência oprimida.

A não ser assim, a ação é puro ativismo (Freire, 2022, p. 73).

Em nosso estudo sobre o ensino remoto, constatamos os processos de reflexão realizados pelos professores, que lutaram pela não dissociação entre ação e reflexão. Afinal, a reflexão é a essência da atividade humana e humanizadora. É por isso que, apesar das dificuldades, das exclusões e das desigualdades, estes docentes atuaram para produzir seu trabalho e consideram que o tempo de pandemia não se constituiu em um “tempo perdido” para os estudantes. De alguma forma, as crianças vivenciaram experiências, que lhes possibilitaram desenvolvimento e aprendizagem, sendo que a consciência dos limites interpostos é essencial para o trabalho a ser concebido e realizado no pós-pandemia. Esta avaliação dos limites e possibilidades pode ser percebida pelos relatos docentes:

“Então, assim, eles [alunos] estão aprendendo. Eles ainda não estão no nível da gente falar que é a mesma coisa da aula presencial, porque eu acho que é maior a dificuldade do professor” (P4. Entrevista em 11 de maio de 2021).

“Eu acho que eles estão aprendendo não aquilo que a gente se propôs a ensinar, mas eles estão aprendendo” (P1. Entrevista em 4 de maio de 2021).

Essa reflexão realizada pelos professores pode ser discutida a partir de teorizações de Paulo Freire, ao tomar a consciência crítica como algo que não é doado aos sujeitos, mas é por eles constituído. “Foi sua inserção lúcida na realidade, na situação histórica, que a levou à crítica desta mesma situação e ao ímpeto de transformá-la” (Freire, 2022, p. 75).

Por terem construído uma consciência sobre a realidade vivenciada na pandemia, os professores avaliam que o ano de 2020 foi menos produtivo para as aprendizagens das crianças. De um lado, todos precisaram de um tempo para se organizar, aprender e propor práticas remotas de ensino. Por outro lado, as incertezas iniciais produziram certa inércia – os sistemas de ensino, as escolas, os professores e os próprios pais das crianças se colocaram em estado de espera e não efetivaram condições para as crianças participarem, na expectativa de que a suspensão de aulas presenciais fosse passageira. As aulas foram suspensas em 17 de março de 2020, sendo que somente cerca de 2 meses depois, a SEE/MG apresentou orientações e recursos tecnológicos para início do ensino remoto emergencial.

O depoimento a seguir é representativo das incertezas e dificuldades que atravessaram o fazer docente – o professor se organizou para realizar aulas síncronas a partir de agosto de 2020, mas, foi baixa a frequência das crianças nas atividades mediadas pelo aplicativo de videoconferência.

“No ano passado [2020] foi mais difícil porque eu já comecei com essas aulas *online* a partir de agosto. Os pais ficavam muito naquela assim ‘nós vamos voltar, então não vou colocar na aula *online*’. Quando a gente chegou no mês de novembro/dezembro os pais desesperaram, aí nesses meses eu tive um aumento de frequência. Porque os pais pensaram que o ano está acabando, a gente não tem como... o que a gente vai fazer agora? Aí teve um aumento [de alunos participando das aulas *online*]” (P4. Entrevista em 11 de maio de 2021).

No entanto, a partir de 2021, o quadro de baixa participação mudou de forma significativa – os pais compreenderam que deveriam aproveitar as oportunidades de aprendizagem possíveis; a frequência e participação das crianças se ampliaram; o professor sentia-se mais seguro para propor processos e orientar o ensino remoto emergencial, cumprindo a função mediadora entre as crianças e as famílias, a escola e os objetos de conhecimento. Apesar do acirramento da pandemia neste ano, as

incertezas haviam diminuído e já se vislumbravam possibilidades no meio do caos que havia se instalado no ano anterior.

“Esse ano [2021] a gente já começou dentro desse processo [de aulas síncronas]. Então o meu primeiro contato com os pais foi pra explicar que: não sabemos quando voltam [as aulas presenciais], não sabemos como voltam, então a gente precisa começar um trabalho de agora, a gente não pode esperar e ver o que vai acontecer, o que a gente tem agora, a notícia que a gente tem é [que] estamos num processo remoto e vamos trabalhar com isso. Eu acho que facilitou muito ter essa conversa com a família, pra família entender esse processo. A partir do momento que eu ganhei a família, a criança se tornou frequente” (P4. Entrevista em 11 de maio de 2021).

As reflexões indicam a satisfação do professor com a sua própria atuação e iniciativa, com os processos pedagógicos que conseguiu construir, em meio às incertezas e às enormes dificuldades que atravessaram o fazer cotidiano no biênio 2020-2021.

Ao analisar o conjunto das práticas desenvolvidas, percebemos diferenças e desigualdades, neste momento singular, em que as ações docentes se deslocaram do espaço físico da escola para as salas virtuais e para o ambiente privado dos lares de professores e crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, discutimos desafios e estratégias pedagógicas desenvolvidas por professores alfabetizadores no ensino remoto emergencial, colocando foco sobre o espaço escolar na produção destes processos. Eleger o espaço como categoria orientadora das análises implicou reconhecer a sua centralidade na organização dos processos educativos. Consideramos, com Escolano (2001), que a arquitetura escolar pode ser pensada como um programa educador, em que os espaços da escola se constituem em elemento invisível e silencioso do currículo. A localização da escola, o seu traçado arquitetônico e sua decoração respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende (Escolano, 2001). Complementarmente a esta ideia, Viñao Frago (2001) apresenta a escola como algo físico e material, mas, também, como uma construção cultural – o que permite afirmar que o seu espaço é educativo, pois é lugar para vivências e experiências entre os sujeitos da ação pedagógica, sobretudo, alunos e professores.



Ao discutir a constituição da escola como espaço e lugar, Viñao Frago (2001) também destaca os processos de socialização que se relacionam aos ritos sociais, à disposição dos corpos e dos objetos, à hierarquização das relações. Para o autor, os processos que ocorrem na escola se relacionam às relações pessoais – distâncias, território pessoal, contatos, comunicação, conflitos e poder – e variam em cada cultura. E todas essas questões tornam a escola um lugar peculiar e relevante. “Em especial quando se tem em conta que nela se permanece durante aqueles anos em que se formam as estruturas mentais básicas das crianças, adolescentes e jovens” (Viñao Frago, 2001, p. 64).

Na pandemia, os espaços da escola não puderam ser ocupados por crianças e professores. E assim, como espaço arquitetônico, a escola não pôde cumprir sua função educativa de ordenação e disciplinamento das crianças, de geração de intercâmbios e experiências, encontros e vivências de saberes das mais diferentes ordens. A escola também não pôde ser palco para o ensino simultâneo, para compartilhamento dos saberes curriculares e mediações dos professores.

Em nosso estudo, constatamos que os professores empreenderam ações para superar as dificuldades oriundas deste não lugar institucionalizado para as práticas docentes desenvolvidas na pandemia de Covid-19. E, desta forma, os espaços domiciliares se tornaram essenciais para o estabelecimento de vínculos das crianças com as aprendizagens, dado que sua socialização se processou neste ambiente e lugar. Ainda destacamos a relevância dos espaços digitais para estes vínculos entre escola e família, em que os grupos de *WhatsApp* se tornaram ferramentas para as interlocuções, encurtando as distâncias e produzindo aproximações.

Como reflexões, é necessário destacar as desigualdades sociais e as omissões do poder público na oferta de condições efetivas para que os professores pudessem constituir espaços digitais e lugares de interlocução com as crianças e suas famílias. Neste sentido, a não oferta de equipamentos e dados, para acessar conteúdos e relações disponíveis no e pelo universo digital, se apresentou como um fator de exclusão de parcela significativa de professores e crianças.

Ainda como omissões do poder público, destacamos a não oferta de cursos e condições efetivas para a profissionalização docente, de modo que os professores

pudessem ampliar saberes-fazer, sobretudo relacionados às tecnologias digitais de informação e comunicação. Desta forma, 75% dos professores se viram limitados ao uso de exercícios/atividades impressas e grupos de *Whatsapp* em seus processos de comunicação com as famílias e orientação das crianças. Mas, ainda assim, as práticas propostas não atingiram todas as crianças, dado que nem todas as famílias dispunham de celulares e pacote de dados para as comunicações cotidianas. Apenas 1, dentre os 4 professores participantes do estudo, utilizou as aulas síncronas mediadas pelas tecnologias digitais nos processos remotos de ensino e aprendizagem das crianças.

Assim, destacamos a relevância da implementação de políticas de atendimento educacional, neste momento em que vivenciamos o retorno de professores e crianças aos espaços da escola, de forma que se possam construir condições para garantia do direito à alfabetização e à imersão no mundo da cultura letrada e dos conhecimentos histórica e socialmente construídos e valorizados.

GEISA MAGELA VELOSO

Graduada em Pedagogia pela Unimontes. Especialista em Literatura Infantil e Juvenil pela PUC-MG. Mestre e Doutora em Educação pela UFMG. Membro do Gepel e do AlfaRede. Avaliadora do PNLD – obras literárias e didáticas. Filiada à ANPEd e ABAIf. Professora no PPGE e Pedagogia da Unimontes.

ADRIANA DE CARVALHO SOARES

Graduada em Pedagogia e Especialista em Alfabetização, Letramento e Linguagem Matemática pela Universidade Estadual de Montes Claros. Pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Linguagem (Gepel). Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social (PPGDS). Professora da Educação Infantil na rede pública em Montes Claros.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria Estadual de Educação. *Secretaria de Educação ofertará Regime de Estudo não Presencial para alunos da rede estadual de ensino*. Minas Gerais, 16 abr. 2020. Disponível em:
<https://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/10838-secretaria-de->



educacao-ofertara-regime-de-estudo-nao-presencial-para-alunos-da-rede-estadual-de-ensino. Acesso em: 26 dez. 2022.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, v. 2, 1990. pp.177-229.

ESCOLANO, A. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In.: VIÑAO FRAGO, A; ESCOLANO, A. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 2ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. pp.19- 58

FARIA FILHO, L. M. de. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na primeira república*. Belo Horizonte: UPF editora, 2000.

FARIA FILHO, L. M. de; VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 19- 34, Aug.2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/rjhxvFpJQ97LDYVJxkXybbD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 fev. 2022.

FARIA FILHO, L. M. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. *500 anos de Educação no Brasil*. 3a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 135-150.

GALLEGO, R. C. A configuração temporal e as inovações nos modos de ensinar e aprender nas escolas públicas primárias (São Paulo- Brasil 1850 a 1890). In: PERANDONES, P. C. (ed.). *Arte y oficio de enseñar*. El Burgo de Osma, Espanha: Sociedad Española de Historia de la Educación/Universidad de Valladolid, 2011, p. 1-15. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2218305>. Acesso em: 18 fev. 2022.

FRADE, I. C. A. S. Alfabetização hoje: onde estão os métodos? *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte. v.9. n.50. mar./abr. 2003.

FRADE, I. C. A. S. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. *Educação Santa Maria*, v. 32 - n. 01, p. 21-40, 2007. pp. 21-40. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista>. Acesso em: 09 jan. 2023

FREIRE, P. (1921-1997). *Pedagogia do Oprimido*. 81a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022. 256 p. ISBN 978-85-7753-418-0.

LEAL, T. F. Organização do trabalho escolar e letramento. In: SANTOS, C. F; MENDONÇA, M. (orgs). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. pp. 73-93

MACEDO, M. S. A. N. Apresentação. In: MACEDO, M. S. A. N (org). *Retratos da alfabetização na pandemia de Covid-19: Resultados de uma pesquisa em rede*. São Paulo: Parábola, 2022. pp. 9-16

MORTATTI, M. R. *Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa* [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2019, 175 p. ISBN: 978-85-95463-39-4. <https://doi.org/10.7475/9788595463394>.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica. 1998

SOARES, M. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016. 377p.

SOARES, M. *Alfaletrar*. Toda criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo: Editora Contexto, 2020.

SOUZA, R. F. Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 127-143, jul./dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/W4WgDHwpKvJ7qHPjskWnyzk/?lang=pt>. Acesso em: 21 fev. 2022.

VIÑAO FRAGO, A. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In.: VIÑAO FRAGO, A; ESCOLANO, A. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 2ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001. pp. 59-139.

Submetido em: 8/2/2023

Aceito em: 20/4/2026