

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

FLÁVIA CRISTINA DE CARVALHO SOUSA BERTOZI

**PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO CONTEXTO DE ENSINO
REMOTO**

ALFENAS - MG

2023

FLÁVIA CRISTINA DE CARVALHO SOUSA BERTOZI

**PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO CONTEXTO DE ENSINO
REMOTO**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos de obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de Concentração: "Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais", linha de pesquisa: "Cultura, práticas e processos na educação", vinculado ao Eixo 1 - Linguagem, Alfabetização e Letramento.

Orientadora: Professora Dra. Maria Emília Almeida da Cruz Tôres

ALFENAS – MG

2023

Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca Central

Bertozi, Flávia Cristina de Carvalho Sousa.

Práticas de alfabetização e letramento no contexto de ensino remoto /
Flávia Cristina de Carvalho Sousa Bertozi. - Alfenas, MG, 2023.
141 f. : il. -

Orientador(a): Maria Emília Almeida da Cruz Tôrres.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas,
Alfenas, MG, 2023.
Bibliografia.

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Ensino remoto. I. Tôrres, Maria
Emília Almeida da Cruz, orient. II. Título.

Flávia Cristina de Carvalho Sousa Bertozzi

PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO CONTEXTO DE ENSINO REMOTO

A Banca examinadora abaixo-assinada aprova a Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais.

Aprovada em: 28 de abril de 2023

Profa. Dra. Maria Emília Almeida da Cruz Tôrres
Instituição: Universidade Federal de Alfenas UNIFAL-MG

Prof. Dr. Celso Ferrarezi Júnior
Instituição: Universidade Federal de Alfenas-MG

Prof. Dr. Sibélius Cefas Pereira
Instituição: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas)



Documento assinado eletronicamente por **Maria Emília Almeida da Cruz Torres, Professor do Magistério Superior**, em 02/05/2023, às 13:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Celso Ferrarezi Júnior, Professor do Magistério Superior**, em 02/05/2023, às 17:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sibélius Cefas Pereira, Usuário Externo**, em 04/05/2023, às 11:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0975494** e o código CRC **A929BD42**.

Dedico este trabalho a todos os professores e professoras alfabetizadoras que se esmeraram para oferecer o seu melhor em um período tão conturbado como o período da pandemia de COVID-19. Vocês são verdadeiros heróis!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus, minha rocha, minha fortaleza, meu escudo!

Agradeço ao meu amado esposo Márcio, que sempre me motiva, acredita em mim e me dá forças para continuar!

Agradeço às minhas filhas lindas: Maria Clara e Maria Luiza, que são motivo de alegria e orgulho em nossas vidas!

Agradeço aos meus pais por sempre me incentivarem nos estudos!

Agradeço à minha querida Professora e Orientadora Maria Emília pelas contribuições em todo esse processo!

Agradeço aos membros da banca, os professores Ferrarezi e Sibélius, pelas valiosas contribuições!

Agradeço a minha querida parceira e amiga, Amanda por ter estado sempre ao meu lado, nos momentos de alegria, tristeza...dividimos angústias, frustrações, lamentos, mas acima de tudo, nos tornamos amigas!

Enfim, agradeço à todas as pessoas que, de certa forma, contribuíram para que tudo isso fosse possível!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

“Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado”

(FREIRE, 2004, p.28)

RESUMO

Ancorado pelas concepções de letramento que se alinham aos estudos de pesquisadores dos Novos Estudos do Letramento, este trabalho tematiza as práticas de leitura e escrita desenvolvidas em modalidade remota, por uma alfabetizadora da rede pública municipal de uma cidade do interior de Minas Gerais e objetiva observar se essas práticas se aproximam ou se distanciam dos modelos de letramento como preceituados por pesquisadores seminais como Street (1984, 2003a, 2003b, 2014), Barton (1994), Gee (1998, 2005), Freire (1974, 1983, 2004), Tôrres (2003, 2009, 2010), Ferrarezi Jr. (2014, 2022, 2023) e Soares (1998, 2011, 2015, 2018). A pesquisa é um estudo de caso, de natureza qualitativa-interpretativista e se propõe a analisar as aulas dadas pela professora, no período de maio a julho de 2021. Foram usados, como instrumentos de pesquisa, uma entrevista semiestruturada com a professora, um relato autobiográfico, em que se intenciona conhecer suas crenças e valores sobre a concepção de leitura e escrita e realizada uma análise dos materiais utilizados pela educadora. Esse conjunto de dados possibilitou-nos entender que as práticas de letramento desenvolvidas pela professora oscilam entre os modelos de letramento estando em aulas remotas, porém, na maioria das práticas analisadas, se privilegia o modelo autônomo.

PALAVRAS-CHAVE: alfabetização; letramento; ensino remoto

ABSTRACT

Anchored by the conceptions of literacy that are aligned with the studies of researchers from the News Literacy Studies, this work thematizes the reading and writing practices developed in remote mode, by a literacy teacher from the municipal public network of a city in the interior of Minas Gerais and aims to observe whether these practices approach or distance themselves from the literacy models as prescribed by seminal researchers such as Street (1984, 2003a, 2003b, 2014), Barton (1994), Gee (1998, 2005), Freire (1974, 1983, 2004), Tôrres (2003, 2009, 2010), Ferrarezi Jr. (2014, 2022, 2023) and Soares (1998, 2011, 2015, 2018). The research is a case study, of a qualitative-interpretative nature and proposes to analyze the classes given by the teacher, from May to July 2021. As research instruments, a semi-structured interview with the teacher, a report autobiographical, in which it is intended to know their beliefs and values about the conception of reading and writing and carried out an analysis of the materials used by the educator. This set of data allowed us to understand that the literacy practices developed by the teacher oscillate between the literacy models being in remote classes, however, in most of the practices analyzed, the autonomous model is privileged.

KEYWORDS: learning reading and writing; literacy; remote teaching

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Gráfico de similitude: Relato autobiográfico	46
Figura 2 -	Materiais produzidos e enviados aos estudantes com deficiência a partir do livro “Tô indo”, de Matthieu Maudet.....	53
Figura 3 -	Materiais produzidos e enviados aos estudantes com deficiência a partir da música infantil “Quem mora na casinha?”	53
Figura 4 -	Gráfico de Ferramentas e plataformas usadas no ensino remoto	58
Figura 5 -	Material produzido pela professora para memorização dos sons das letras	77
Figura 6 -	Print de atividade de associação letra/som com as vogais	78
Figura 7 -	Print de atividade de completar palavras com as vogais	78
Figura 8 -	Print do vídeo do dia 7 de maio de 2021	80
Figura 9 -	Print do vídeo publicado no dia 29 de junho de 2021	84
Figura 10 -	Print do vídeo do dia 30 de julho de 2021 (apresentação da obra)	90
Figura 11 -	Print do vídeo do dia 30 de julho de 2021 (expectativa e rimas)	91
Figura 12 -	Print do vídeo do dia 30 de julho de 2021 (intertextualidade)...	92

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	15
2.1	A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: BREVE PERCURSO HISTÓRICO	15
2.1.1	Construtivismo e alfabetização em contexto de letramento	19
2.2	OS NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO: BREVE PERCURSO HISTÓRICO	23
2.2.1	Modelos de letramento: o modelo autônomo e o modelo ideológico	25
2.2.2	Eventos e práticas de letramento	29
2.2.3	A ideologia do discurso: Discursos Primários e Secundários de Gee	31
3	CARACTERIZAÇÃO DA METODOLOGIA DA PESQUISA	34
3.1	O PERCURSO METODOLÓGICO	35
3.2	A METODOLOGIA DE PESQUISA	35
3.2.1	O relato autobiográfico	36
3.2.2	Entrevista semiestruturada em ambiente virtual	36
3.2.3	Observação e análise de materiais midiáticos e planejamentos utilizados pela educadora neste período pandêmico	37
3.2.4	O contexto da pesquisa	38
3.2.5	Sujeito da pesquisa	38
4	GERAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	40
4.1	RELATO AUTOBIOGRÁFICO: O PERCURSO DA LEITURA E ESCRITA DA PROFESSORA MARIA	40
4.2	ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA E ANÁLISE DAS TAREFAS	47
4.2.1	Identificação e percurso docente	47
4.2.2	Número de estudantes.....	48
4.2.3	Inclusão	49
4.2.4	Rotina de atividades de Língua Portuguesa	55
4.2.5	Meios de comunicação com as famílias	57
4.2.6	Rotina e desritualização	59
4.2.7	Organização das aulas on-line: Aulas síncronas e assíncronas	60
4.2.8	Formação para edição de vídeos e utilização de ferramentas tecnológicas ...	62
4.2.9	Avaliação diagnóstica	66
4.2.10	Contato com as famílias e devolutiva das atividades	68
4.2.11	Triagem com as famílias: todas as famílias tinham pessoas alfabetizadas para ajudar em casa?	71
4.2.12	Adaptação ao contexto de aulas remotas	72
4.2.13	Documentos normativos do período pandêmico	74
4.2.14	Práticas priorizadas	76
4.2.15	Conhecimentos, práticas e métodos de alfabetização	80
4.2.16	Conhecimentos e práticas de Letramento	83
4.2.17	Alfabetização em contexto de letramento	86

4.2.18	Funcionamento dos Estudos coletivos	87
4.2.19	Aulas de leitura	88
4.2.20	Textos que mais valorizava em suas aulas	93
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
	REFERÊNCIAS	98
	APÊNDICES	103
	ANEXOS	137

1 INTRODUÇÃO

Desde a declaração da Organização Mundial de Saúde sobre a contaminação por Covid-19, em que a ocorrência dessa doença foi configurada como uma pandemia, em março de 2020, temos nos defrontado com a necessidade de repensar nossas atitudes e valores em relação às pessoas e ao mundo, incluindo-se aí a Educação.

Como medida de prevenção ao contágio e propagação do vírus, escolas públicas e particulares viram-se obrigadas a realizar adequações pedagógicas e curriculares, como o ensino na modalidade remota, em substituição ao ensino presencial e, com isso, geraram-se modificações no calendário escolar a partir do Parecer CNE/CP nº 5/2020 (BRASIL, 2020), criando-se a ilusão de que o ano letivo sobreviveria do mesmo jeito, apesar dos desafios desses tempos. Entretanto, o possível impacto sobre o desenvolvimento escolar dos educandos ainda é uma incógnita no meio educacional, principalmente no que diz respeito aos estudantes das escolas públicas pois, como denuncia Arroyo (2019, p. 11), “nas escolas públicas não há como ignorar os corpos precarizados que chegam marcados pela fome, pelos sofrimentos, pelas múltiplas violências e doenças”.

A modalidade de ensino remoto, de acordo com o Relatório Técnico Parcial, do Coletivo alfabetização em rede (2020), publicado na Revista Brasileira de Alfabetização, se constitui um grande desafio para os profissionais da linha de frente da educação e, em especial, da alfabetização, dado que uma disparidade “social que demarca as condições de acesso às Tecnologias Digitais (TD) e as condições de realização no ambiente doméstico, tanto do exercício profissional, por parte dos professores, quanto de atividades tipicamente escolares, por partes das crianças” (COLETIVO ALFABETIZAÇÃO EM REDE, 2020, p. 185).

Com o início do isolamento social, encontrar alternativas para o ensino, visando manter e assegurar o direito constitucional dos estudantes de todas as faixas etárias, tornou-se uma meta dos governos que, por meio de suas Secretarias de Educação, universidades e da comunidade escolar, propuseram programas de ensino que demandavam novas práticas pedagógicas com a finalidade de mitigar os efeitos dessa nova realidade, principalmente com relação ao desconforto gerado nas relações e partilhas, que ocorrem na maior parte do tempo de forma presencial, especialmente na faixa etária em que se desenvolve esta pesquisa.

Há de se observar, então, que vivíamos um período único, absolutamente diverso do que conhecíamos e que nos trouxe muitos desafios e novas aprendizagens. Podemos afirmar, ainda, que vivíamos em um tempo acidentado, como entende Certau (2014), e que certamente não é o

“tempo programado”, mas sim, o tempo do “imprevisto”, visto que se trata de um “tempo que passa, separa ou liga (e que sem dúvida jamais foi pensado).” (CERTAU, 2014, p. 311).

Sabe-se que o ciclo de alfabetização, que vai do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, é de suma importância para a formação de indivíduos letrados, capazes de utilizar a leitura e a escrita de forma eficaz, bem como ler e produzir pequenos textos com autonomia. Apesar de, historicamente, a escola sempre ter privilegiado o ensino presencial, a introdução do ensino na modalidade remota foi uma necessidade inquestionável para se continuar oferecendo às crianças e aos jovens estudantes, a oportunidade de terem acesso à escola e ao conhecimento.

Entretanto, apesar desse novo contexto, não se deve esquecer que a escola e um ensino de qualidade representam uma possibilidade real de se conquistar a igualdade de direitos e o acesso às possibilidades sociais, como assevera Soares (2020, p. 9), quando diz que “ter acesso à escola, mas não ter acesso a um ensino de qualidade significa não conquistar igualdade de direitos e de possibilidades - base da democracia”.

Oliveira, Gomes e Barcellos (2020) relatam que para alguns países em outros contextos históricos, mesmo não tendo vivenciado os efeitos da pandemia na mesma magnitude, a pausa escolar também demonstrou grande prejuízo no desempenho dos estudantes e aponta resultados pouco promissores em relação à estratégia da utilização das tecnologias para contornar o problema. Comparativamente, sabe-se que a paralisação das aulas causada pela epidemia de poliomielite, em 1916, nos Estados Unidos, e a greve de professores, em 1990, na Bélgica, por exemplo, que tiveram uma duração de dois e seis meses respectivamente, resultaram em altos índices de evasão e prejuízos na aprendizagem.

Dentro deste cenário de pandemia pelo Coronavírus, no Brasil, ficou estabelecido, de acordo com a Portaria do Ministério da Educação, nº 343, de 17 de março de 2020 (BRASIL, 2020), de forma emergencial, a suspensão das aulas presenciais e em 28 de abril de 2020, e foi aprovado o Parecer CNE/CP nº 5/2020, que versa sobre a reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual.

Sobre a prática de ensino remoto, o Coletivo Alfabetização em Rede (2020), trouxe em seu relatório a perspectiva docente sobre o tema e aponta que 44,6% dos professores entrevistados responderam:

O ensino remoto é uma boa solução para os problemas da pandemia, o que não significa ignorar que, ao mesmo tempo, ele não propicia, de modo integral, o atingimento dos objetivos escolares porque, tendo em vista as especificidades do processo de alfabetização, não se torna possível alfabetizar efetivamente sem aulas presenciais, além de ter gerado sobrecarga de trabalho para os docentes e as famílias

e não ser adequado à etapa de ensino com a qual trabalha. (COLETIVO ALFABETIZAÇÃO EM REDE, 2020, p. 191).

Podemos, então, compreender que a pandemia trouxe desafios maiores para os educadores que viram os problemas já usuais se multiplicarem, tanto pela ansiedade provocada nos estudantes, quanto pelas equipes diretivas que tiveram que se organizar para tais demandas. A crise pandêmica fez com que esses profissionais lançassem mão de estratégias tecnológicas para que as aulas fossem mantidas mesmo quando não possuíam conhecimentos a respeito da utilização das ferramentas tecnológicas e não receberam suporte para isso.

Todo este panorama histórico faz-nos refletir sobre a questão do fracasso escolar em avaliações externas como o SAEB¹ e os baixos índices do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que já eram motivo de preocupação para os profissionais da educação antes mesmo da pandemia. Com a pandemia, podemos dizer que essa preocupação ganhou uma magnitude, visto que a interação entre os estudantes e educadores é de fato vital para o sucesso do ensino.

Quando falamos em qualidade e sucesso na educação, acreditamos que é importante salientar que a promoção do letramento dos alunos deve estar no centro das discussões. Considerando-se que as práticas de leitura e escrita devem ser socialmente contextualizadas, como advogam os pesquisadores dos Novos Estudos do Letramento, Barton (1994), Gee (1998, 2005) Street (1984, 2003a, 2003b, 2014), alinhamo-nos, neste trabalho, à concepção de letramento como fenômeno que se dá nas práticas de escrita e leitura socialmente situadas.

Nesse fio de raciocínio, trazemos os modelos de letramento como cunhados por Street (1984), para fundamentar nossas análises, além das unidades de práticas e eventos de letramento.

É dentro desse cenário que se situa esta pesquisa, cujo objetivo maior é observar se as práticas de alfabetização e letramento desenvolvidas por uma professora alfabetizadora da rede pública municipal, de uma cidade do interior de Minas Gerais, se alinham ou se distanciam dos modelos de letramento propostos neste trabalho, em meio às adversidades trazidas pela necessidade de se ensinar via computador ou até mesmo pelo celular.

Como objetivos específicos temos:

¹ O SAEB é o Sistema de Avaliação da Educação Básica e refere-se a um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho dos estudantes.

a) conhecer, por meio do relato autobiográfico as concepções de leitura e escrita da professora desde a sua infância até os dias atuais para se dar a conhecer como essas concepções influenciam sua prática docente;

b) conhecer, por meio da entrevista, como a professora conheceu os documentos oficiais relativos à alfabetização em tempos de pandemia e suas especificidades para o momento no município onde atua e como este foi ou não apresentado a ela (se houve alguma formação específica para que ela o utilizasse);

c) observar, descrever e analisar, através dos relatos da entrevista semiestruturada, do planejamento semanal e pelas aulas gravadas pela professora, as práticas de alfabetização e letramento que desenvolve, aliadas aos materiais didáticos de que lança mão, durante os meses de maio, junho e julho de 2021, em pleno período da pandemia do Coronavírus.

Seguindo os objetivos listados, no capítulo 2, há uma breve explanação sobre o material teórico em que esta pesquisa está alicerçada e estão presentes conceitos seminais de alfabetização e letramento.

No capítulo 3, situa-se a metodologia desta pesquisa e se apresenta cada um dos passos com os quais essa pesquisa foi constituída e a justificativa dos métodos aplicados.

No capítulo 4, serão apontados as análises e os resultados dos dados levantados e, ao final, estão as considerações finais.

2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Neste capítulo serão referenciados os aportes teóricos que sustentam essa pesquisa, em que se pontua o contexto histórico atual, a história da alfabetização, a questão dos métodos e os Novos Estudos do Letramento.

2.1 A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: BREVE PERCURSO HISTÓRICO

A partir da consolidação do sistema público de ensino no Brasil, no século XIX, surge a necessidade, de acordo com Mortatti (2000) de implementação de um processo de escolarização que propiciasse o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos estudantes, o que ocasionou a demanda da criação de um método de ensino, como os analíticos, sintéticos e mistos, objeto de polêmicas e controvérsias.

Mortatti (2000), aponta no histórico da alfabetização brasileira, uma contínua alternância entre métodos inovadores e tradicionais, em um movimento pendular de idas e vindas, onde sempre há o renascimento do novo.

Anteriormente a esse movimento, considerava-se que tal preocupação com métodos não era relevante. Ler e escrever dependia, fundamentalmente, de aprender letras, mais especificamente, os nomes das letras. Era o método da soletração, embasado nas chamadas Cartas de ABC citada por Mortatti (2000), nos silabários, onde havia a combinação de consoantes e vogais, formando as sílabas, para finalmente construírem-se palavras e frases. Tal aprendizagem era centrada na grafia, ignorando-se as relações de oralidade-escrita, fonemas-grafemas, como se as letras fossem os sons da língua que, na verdade, apenas representam os sons da língua.

Da soletração, avançou-se para os métodos fônicos e silábicos, chamados também de métodos sintéticos. Como grande marco desse contexto histórico, início da década de 1880, temos a Cartilha Nacional, onde Hilário Ribeiro, autor da obra, cita que: “Como a arte da leitura é a análise da fala, levemos desde logo o aluno a conhecer os valores fônicos das letras, porque é com valor que há de ler e não com o nome delas” (RIBEIRO, 1936, *apud* MORTATTI, 2000, p. 54).²

O método fônico ou fonético, de acordo com o Glossário Ceale, “integra o conjunto dos métodos sintéticos que privilegiam as correspondências grafofônicas”, enfatizando, de forma

² Ribeiro, H. Duas palavras. Cartilha nacional: novo primeiro livro - ensino simultâneo da leitura e escripta. 228. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 193a. p. V - VI.

direta as relações entre fonemas e grafemas, ou seja, as relações letra-som. (CEALE, 2014). Ainda de acordo com Mortatti (2000), tal método surgiu como reação ao método de soletração, sendo mencionado na França, por Vallange, 1719; na Alemanha, por Enrique Stefhani, em 1803; e foi trabalhado por Maria Montessori, na Itália, em 1907.

Em relação ao seu funcionamento, Mortatti (2000) descreve que o método fônico é iniciado pelo ensino das vogais, seguidas das consoantes, respeitando o critério do mais simples para os mais complexos. A criança aprende grafemas e os relaciona a sons vocálicos ou consonantais conforme a língua. As professoras alfabetizadoras adeptas desse método costumam ainda expor em suas salas de aula, cartazes com figuras que façam a alusão à letra e ao seu som, fazendo a menção nas posições inicial e final das palavras, além de terem por hábito a repetição deste som diversas vezes pelos alunos e pela professora.

Há críticas dirigidas ao método fônico no que diz respeito à impossibilidade de que um fonema apareça na fala de forma contextualizada e este seja pronunciado sem apoio de uma vogal. Morais (2019, p. 60) ainda salienta que “fonemas só existem em oposição a outros fonemas”, visto que são impronunciáveis de forma isolada, e “é só contrastando palavras que podemos descobrir se um determinado “som” constitui ou não um fonema, em determinada língua”. Morais (2019) ainda aponta que, há de se considerar que em nossa língua materna, há poucas relações biunívocas (termo a termo) entre letras e sons, visto que uma letra pode representar diferentes sons de acordo com sua posição e um som pode ser representado por diferentes letras de acordo também com sua posição.

Outro aspecto a ser considerado, segundo Ferrarezi Jr. (2022, p. 118), é o de que o

Nosso sistema, diferentemente, é ortográfico. Isso significa que há uma forma correta (ortográfica) de escrever as palavras e que essa forma de escrever não corresponde à pronúncia das palavras na oralidade. Assim, o que eu deveria lhe mostrar é que há cinco *letras* que podem ser usadas para *os sons de vogais*, pois *uma vogal é um som e não uma letra*. Mas o sistema tradicional de alfabetização, que inclui os chamados *métodos fônicos*, tem confundido isso de forma drástica! Como eu posso ensinar um sistema ortográfico por um método fônico? Não dá! Depois os alunos ficam fazendo “transcrição fonética” na hora de escrever (e saem coisas como *caza, tanbein, caxoro, mõi, naum, muinto*) e os professores que os ensinaram uma “pseudotranscrição fonética” como forma de escrita ficam inconformados.

Após a introdução dos métodos sintéticos, tendo em vista a realidade psicológica da criança, viu-se a necessidade de tornar a aprendizagem significativa, a partir da compreensão da palavra escrita se chegar ao valor sonoro das sílabas e dos grafemas, surgindo então o método analítico da palavração, pela Cartilha Maternal de João de Deus, divulgado por Silva Jardim, educador paulista nas últimas décadas do século XIX. (MORTATTI, 2000, p. 62).

Vemos então, de um lado, os métodos sintéticos, no qual a aprendizagem da língua escrita parte das unidades menores da língua (fonemas e sílabas) em direção a parte maiores, como a palavra, a frase e o texto (método fônico e silábico) e do outro os métodos analíticos, cujo princípio é partir de unidades maiores, portadoras de sentido em direção às unidades menores (métodos da palavração, sentencição e global).

Apesar das contrariedades, vemos que, tanto um, quanto o outro, possuem como objetivo limitado, a aprendizagem de nosso sistema alfabético-ortográfico da escrita. Apesar dos métodos analíticos terem a intenção de partir do significado, da compreensão, tanto no nível do texto, quanto no nível da palavra ou frases, estes possuem o objetivo primaz da aprendizagem do sistema de escrita. Portanto, apesar de opostos e até incompatíveis, Soares (2018) assevera que, métodos sintéticos e analíticos inserem-se no mesmo paradigma pedagógico e no mesmo paradigma psicológico: o associacionismo.

Após a ruptura metodológica do método de soletração com os métodos analíticos e sintéticos, ocorrida no final do século XIX, de acordo com Soares (2018) surge no século seguinte uma outra mudança de paradigma embasada na epistemologia genética de Piaget, sob a denominação de construtivismo, introduzido e divulgado no Brasil pela obra de Emília Ferreiro.

O relato de pesquisa intitulado “A Psicogênese da língua escrita”, escrito por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), seguidoras de Jean Piaget, diz respeito à investigação que tornou possível a descrição do processo de leitura e escrita, tendo como resultado o deslocamento da questão central da alfabetização do ensino aprendizagem do como se deve ensinar para o como de fato se aprende.

Tal teoria, portanto, desloca o foco do professor para o aprendiz e valoriza a aprendizagem em relação ao ensino. Soares esclarece que nesta teoria,

o processo de aprendizagem da língua escrita se dá por uma construção progressiva do princípio alfabético, do conceito de língua escrita como um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos; propõe que se proporcione à criança oportunidades para que construa esse princípio e esse conceito por meio de interação com materiais reais de leitura e de escrita – textos de diferentes gêneros e em diferentes portadores: textos “para ler”, e não textos artificialmente elaborados “para aprender a ler” apagando-se, assim, a distinção que métodos sintéticos e analíticos assumem, entre aprendizagem do sistema de escrita e práticas de leitura e de escrita. (FERREIRO E TEBEROSKY, 1985, *apud* SOARES, 2018, p. 21)³

Tendo em vista uma perspectiva construtivista, a execução de um método deixa de ser o centro do processo, pois o foco torna-se o aprendiz e como esse sujeito aprende, respeitando seus modos peculiares de aprendizagem. A prática pedagógica fundamenta-se no

³ FERREIRO, Emília; Teberosky, Ana. A Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes Medicas 1985. 284p.

acompanhamento e na orientação da aprendizagem, o que torna inadmissível um método único e predefinido. Ressalta-se que método continua tendo sua importância, pois entende-se que sem ele não se alfabetiza, porém, o foco da preocupação se dá na prontidão dos estudantes e com seu desenvolvimento, relegando papel secundário ao cumprimento do método estabelecido.

O construtivismo não propõe, portanto, um novo método de alfabetização, mas nos traz uma nova fundamentação teórica e uma verdadeira revolução conceitual ao processo de desenvolvimento da leitura e da escrita, dando maior importância à como a criança aprende. No construtivismo o professor deixa de ser o detentor do saber e o foco passa a ser o estudante, seus saberes, suas vivências e suas demandas. Dentro dessa perspectiva, a educação bancária, nomeada por Paulo Freire (1974), deixa de existir.

Em relação à leitura, Ferreiro e Teberosky, utilizando-se do método clínico piagetiano, identificam a interpretação que os estudantes, antes mesmo de que saibam ler, outorgam a aspectos formais do texto escrito, o que é corroborado por Soares (2018, p.64):

a quantidade e variedade de letras necessárias para que se possa ler uma palavra (com menos de três letras não se pode ler, com letras repetidas não se pode ler; a distinção entre desenho e texto; a relação entre desenho e palavras, entre desenho e orações; o reconhecimento das letras do alfabeto; a diferenciação entre números e letras, entre letras e sinais de pontuação; a orientação espacial da leitura; a separação entre palavras na escrita; a interpretação de atos de leitura (silenciosa, oral); o reconhecimento de diferentes portadores de texto.

Ferreiro e Teberosky (1999) não apontam níveis de leitura como um todo, mas se orientam por uma perspectiva evolutiva, identificando níveis em cada um deles, separadamente, no que diz respeito à relação da criança com a leitura.

Com em relação à escrita, Ferreiro e Teberosky (1999) apontam 5 níveis:

a) nível 1 – onde há a diferenciação entre duas modalidades básicas de representação gráfica: o desenho e a escrita, onde apresentam-se formas básicas de escrita como linhas onduladas (garatujas), linhas curvas e retas, ou a combinação entre elas;

b) nível 2 – o estudante utiliza-se de letras sem correspondência com seus valores sonoros e sem correspondência com as propriedades sonoras da palavra (número de sílabas). Geralmente, nessa fase o estudante respeita as hipóteses das quantidades mínimas de caracteres (não menos que três letras) e da variedade (letras não se repetem);

c) nível 3 – o estudante utiliza uma letra para cada sílaba, inicialmente de forma aleatória, sem valor sonoro e em seguida utiliza letras com correspondência sonora representando um dos fonemas da sílaba;

d) nível 4 – nível de transição do nível 3 para o nível 5, onde há formações silábicas onde o estudante faz correspondências de letra-som (grafema-fonema) e também permanecem algumas características no nível 3, onde o ainda se registra uma letra por sílaba;

e) nível 5 – neste nível o estudante apresenta uma escrita alfabética e é o marco final do processo de compreensão do sistema de escrita, porém pode apresentar dificuldades no que se refere à ortografia.

É importante salientar que esses níveis devem ser utilizados como norte nas mediações entre professores e estudantes e não como estratégia de classificação destes, uma vez que a teoria desenvolvida por Ferreiro e Teberosky (1999) veio para nos ensinar como as crianças se apropriam desse bem cultural que é a leitura e a escrita. As autoras, em momento algum, fazem menção a método de alfabetização, por isso ressalta-se que não existe um método construtivista, mas sim uma teoria científica que auxilia educadores a compreender como os estudantes aprendem.

Além da teoria de Ferreiro e Teberosky (1999), que não esgota todas as possibilidades do tema, citamos também as fases de desenvolvimento da leitura de Uta Frith, conforme citado em Soares (2018), que surgem a partir de pesquisas cuja temática é a dificuldade de aprendizagem, apontando três fases importantes: a logográfica, a alfabética e a ortográfica. Para ampliação do tema, Soares (2018) aponta o surgimento das fases de desenvolvimento segundo Ehri, que amparada nas fases de Frith, elenca quatro fases, que são as pré-alfabéticas, parcialmente alfabéticas, plenamente alfabéticas e alfabética consolidada. Soares (2018, p.74) aponta que

Como se pode inferir, Ehri toma como critério para analisar o processo de aprendizagem do sistema de escrita o objeto do conhecimento – o sistema alfabético, enquanto nas teorias anteriormente apresentadas predomina, como critério de análise e definição das fases, as relações do sujeito com esse objeto.

A maioria dos métodos fônicos, divulgados atualmente pelos veículos de comunicação, pelo Governo Federal e também presente no Plano Nacional de Alfabetização – PNA (BRASIL, 2019), adotam essas fases estipuladas por Ehri, porém poucos profissionais a conhecem e a utilizam de forma efetiva.

2.1.1 Construtivismo e alfabetização em contexto de letramento

Diante dos conhecimentos historicamente construídos e do arcabouço teórico construído pelo construtivismo, suscita-se Soares (2018) como fundamentação às discussões desta pesquisa, entendendo que se faz necessário que o educador se utilize de um método para que

alcance o sucesso com seus educandos, conceituando-se como “método de alfabetização um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientem a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, que é o que comumente se denomina alfabetização” (SOARES, 2018, p. 16).

Em outras palavras, este preceito institui que o importante é entender como a criança aprende para que o professor, ou a professora, faça as escolhas necessárias para subsidiar a sua prática, demandando conhecimentos específicos na escolha dos procedimentos ideais para alcançar seu objetivo.

Importante destacar que o termo construtivismo é adotado no sentido amplo de seu significado, uma vez que, segundo Morais (2019), são vários nos campos da Filosofia e da Psicologia que o definem e não podemos reduzir o termo apenas à epistemologia genética de Piaget. Transferido ao estudo da alfabetização, entende-se que não existe apenas uma maneira de se alfabetizar adequadamente, sendo de suma importância respeitar a diversidade de saberes que os professores alfabetizadores acionam em suas práticas.

Morais (2019, p.20) salienta que

a adoção de didáticas de orientação construtivista é essencial se quisermos formar pessoas não conformistas, que lutam por seus direitos e por justiça social, que não só repetem o que lhes transmitem, mas recriam e inventam, tendo seus ritmos de aprendizagem e singularidades respeitados.

Diante disso, podemos afirmar que o desenvolvimento da leitura e da escrita em uma perspectiva construtivista corrobora com os Novos Estudos do Letramento e com o fazer pedagógico de se alfabetizar letrando tendo em vista seus objetivos emancipatórios e de participação social.

Diferentemente de certas interpretações ortodoxas de utilização do construtivismo, o processo de ensino aprendizagem da leitura e escrita dentro de uma perspectiva construtivista não demanda apenas que o estudante tenha acesso a diferentes suportes de leitura e escrita para se aprender a ler e a escrever, mas podemos afirmar que tal habilidade demanda um ensino sistemático pelo professor e que este saiba como seu aluno aprende para que o conduza a aprendizagem. Diante disso, Morais (2019, p.24) afirma que

Se tratamos a escrita alfabética como um objeto de conhecimento em si que exige um ensino sistemático, que deve incluir a promoção da consciência fonológica, defendemos que, atualmente, é obrigatório reconhecermos que os conceitos de alfabetização e de criança alfabetizada exigem o domínio das competências de ler/compreender e produzir textos.

Ainda segundo Ferreiro e Teberosky (1999), a apropriação do Sistema de Escrita alfabética não ocorre da noite para o dia, mas pressupõe, de acordo com Morais (2012, p. 52),

um “percurso evolutivo de reconstrução, no qual a atividade do aprendiz é o que gera, gradualmente, novos conhecimentos rumo à “hipótese alfabética”, visto que tais teorias enxergam a alfabetização como um processo discursivo.

Faz-se necessário destacar a grande importância desse processo de alfabetização tanto para o sujeito, quanto para as políticas públicas e, para isso, citamos Smolka (2012, p. 16), quando afirma que

A alfabetização tem constituído uma das questões sociais mais fundamentais por suas implicações político-econômicas e por se evidenciar instrumento e veículo de uma política educacional que ultrapassa amplamente o âmbito meramente escolar e acadêmico.

Soares (2020) assevera que a alfabetização é um fenômeno complexo, com múltiplas facetas, que são objeto de estudo de várias ciências, como a Psicologia cognitiva, a Psicologia do Desenvolvimento, das Ciências Linguísticas, e que só a articulação e a integração destes estudos é que pode conduzir a uma teoria coerente da alfabetização, pois delas decorrem diferentes definições deste processo complexo. Além dessa característica interdisciplinar, “é preciso considerar, ainda, os aspectos sociais e políticos que condicionam a aprendizagem, na escola, da leitura e da escrita” (SOARES, 2020, p. 24).

Para a autora, as três facetas que fazem parte desse processo de alfabetização são: a faceta linguística, que corresponde à representação visual da cadeia sonora da fala, que Soares (2018) designa de alfabetização propriamente dita, a faceta interativa, que corresponde à utilização da língua como veículo de interação entre as pessoas como meio de comunicação e compreensão de mensagens e a faceta sociocultural, que corresponde aos usos, funções e valores da escrita nos contextos socioculturais, sendo as duas últimas facetas correspondentes ao letramento.

Tais facetas citadas em Soares (2018), envolvem diferentes objetos de conhecimento. Na faceta linguística, o objeto de conhecimento é a apropriação do sistema de escrita alfabético e as convenções de escrita, habilidades estas enfatizadas nos métodos sintéticos e analíticos. Já na faceta interativa, o objeto de conhecimento refere-se às habilidades de compreensão e produção de textos, enfatizadas no construtivismo. Por último, na faceta Sociocultural, pontuam-se os eventos sociais e culturais que envolvem a escrita.

Soares (2018) salienta que a questão resulta entre os objetos focalizados na prática docente no processo de desenvolvimento da leitura e escrita. Enquanto na faceta linguística predomina os métodos sintéticos e analíticos de alfabetização, cujo objeto de aprendizagem é o sistema alfabético-ortográfico e as competências de codificação e decodificação, na faceta interativa predomina o construtivismo, visto que a faceta linguística não é assumida

propriamente como objeto de aprendizagem e estas são consideradas decorrência da inserção da criança no mundo da escrita, isto é, produto do desenvolvimento das facetas interativa e sociocultural, objetos de conhecimento característicos do letramento.

As facetas interativas e socioculturais dizem respeito ao letramento, visto que o foco são os usos e práticas da tecnologia da escrita, em seu pleno exercício, de forma competente, em situações em que precisamos ler e produzir textos reais. Segundo Soares (1998, p. 47), “alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e escrita”.

Deve-se salientar a importância de um ensino sistemático com a leitura e a escrita, visto que estes não são processos naturalmente adquiridos e que as propriedades de nosso sistema de escrita devem ser claramente ensinadas. Nesse sentido, os professores alfabetizadores precisam conhecer tais propriedades e como a criança aprende para orientar seus próprios passos e os passos da criança. Diante disso, propõe-se nesta pesquisa que haja um curso específico de graduação para professores alfabetizadores, a fim de que estes profissionais tenham uma formação mais específica em consonância com a Resolução nº 2 do Conselho Nacional da Educação - CNE, de 28 de maio de 2009, onde se preconiza que a demanda de “formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica”. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009, p.3).

Em relação a esse processo de reflexão e manipulação de nossa língua materna, dissociada de seu uso habitual como meio de interação, chamamos de Consciência ou Competência Metalinguística. Habilidade esta essencial para a aprendizagem da língua escrita. Piccoli e Camini (2012, p. 102) salientam que

falar em competência metalinguística significa falar de um conjunto de habilidades que permite ao sujeito racionar sobre o próprio uso que faz da língua, ou seja, sobre a forma como emprega ou vê serem empregados os recursos linguísticos.

Ler e escrever requer tal competência para que o estudante venha a estruturar e controlar os elementos linguísticos como as sílabas, palavras e frases, por exemplo. Para tanto, se deve levar em consideração o gênero que está sendo empregado na leitura e escrita, para que e para quem essa mensagem ou gênero se destina, o que exige dos educadores um ensino explícito, que envolva reflexão consciente e deliberada, levando o estudante a ser capaz de focalizar sua atenção na linguagem, manipulando-a e referindo-se a ela.

2.2 OS NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO: BREVE PERCURSO HISTÓRICO

A construção de uma sociedade democrática que tenha como norte a emancipação dos sujeitos, como cita Santos e Tôres (2020), ultrapassa a dinâmica do ensinar a juntar letras e reproduzir sons compartimentados. Faz-se necessário considerar a escrita com um significado social e político. Político, como aponta Gee (2005), como sendo os bens sociais concebidos, discutidos e distribuídos na sociedade.

Segundo Cook-Gumperz (1991), a alfabetização é um fenômeno socialmente construído através do processo de escolarização, onde está implícito que a escolarização pressupõe que a informação seja transformada, através do registro escrito, em conhecimento organizado. Tendo como base esse conceito, a autora ainda completa que

é esta visão – de que a alfabetização muda a capacidade do indivíduo para lidar com a informação simbólica, alterando o modo pela qual a informação é processada – que levou à teoria do ensino como promoção do crescimento cognitivo, no final do século vinte (COOK-GUMPERZ, 1991, p. 25).

A autora ainda assinala que o importante é o que está além da alfabetização, isto é, os usos e as práticas da alfabetização na comunicação do conhecimento e o que se faz com a escrita em um contexto social. Sem utilizar o termo letramento, Cook-Gumperz (1991) aponta que este deve ser o foco para que realmente o cidadão seja considerado emancipado, alcance a transformação da consciência humana, seja capaz de exercer seu papel na mudança de seu status quo e também alcance melhorias na sociedade, o que vem ao encontro dos pressupostos do Novos Estudos do Letramento.

A partir dos estudos feitos sobre ao impacto da introdução da escrita em culturas tradicionalmente orais, que tinham como questão primaz verificar as características das modalidades orais e escritas, estabeleceu-se correlações entre a escrita com os usos da língua e seus efeitos na produção do conhecimento do indivíduo. Nesse momento surge o se chamou de “A Grande Divisa” ou Tese do Letramento. Tôres (2009, p.12) assevera que

Para os teóricos da Grande Divisa, as significativas diferenças na cognição e no uso da linguagem são consequências do letramento, por compreenderem que a aquisição da escrita traz amplas consequências no uso da linguagem e nos modos de raciocínio, como linguagem mais abstrata em oposição à contextualmente dependente, pensamento lógico, crítico e científico em oposição ao pensamento irracional e história em oposição ao mito.

Os teóricos dessa época como Dávila e Reder (2005)⁴, Goody (1963)⁵, Havelock (1963)⁶, *apud* Tôrres (2009), discursam sobre a superioridade cognitiva dos indivíduos e sociedades que conhecem a escrita, colocando à margem e rotulando de primitivos e pré-lógicos aqueles que não foram expostos a ela. A partir dessa visão, criou-se o que Graff (*apud* TORRES, 2009, p. 12)⁷ denominou de Mito do Letramento, “por atribuir uma gama de qualidade e efeitos cognitivos positivos ao fenômeno, e por relacionar o aumento do letramento e seus impactos com desenvolvimento econômico e progresso social das nações”.

Ainda segundo Tôrres (2009), tal mito não se sustenta, quando países como a Suécia que, apesar de ter uma sociedade letrada já no século XVII, não possuía uma economia tão desenvolvida como países com parâmetros menores neste quesito, como é o caso do Canadá que, apesar de ter implantado um programa de alfabetização em massa, não vivenciou avanços econômicos que pudessem ser atribuídos ao desenvolvimento da escrita.

Um grande precursor sobre os estudos e os significados do letramento na vida cotidiana e nas relações sociais, foi o pesquisador Brian Street, de acordo com Tôrres (2009), que realizou um trabalho de cunho antropológico e etnográfico no Irã, durante os anos de 1970. O antropólogo britânico, criticando as visões anteriormente relatadas, salienta que tais pesquisas partiam de uma concepção de escrita na visão da cultura ocidental que valoriza gêneros da classe dominante e negligencia os aspectos culturais do indivíduo com a escrita em seu contexto social, passando a ser considerado como uma prática de cunho ideológico incrustada nas relações de poder e embasada em significados e práticas culturais específicas.

Foi com a constituição do grupo de estudos a que se chamou de New Literacy Studies, (Novos Estudos do Letramento, em português) que se viu elevar as discussões sobre letramento, tanto no Brasil como em outros países ocidentais, e alguns pesquisadores como Street (2003a, 2003b, 2014), Barton (1994), Gee (1998, 2005), tornaram-se seminais por terem introduzido nesses estudos os modelos de letramento e o conceito de evento e prática de letramento,

⁴ DAVILA, E.; REDER, S. Context and literacy practices. *Annual Review of Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press. 2005, nº 25, p.170.187.

⁵ GOODY, J.; WATT, I. The consequences of literacy. In J. Goody (Ed.) *Literacy in traditional societies*. 1968. Cambridge: Cambridge University Press, 27-68 (Appeared first In *Comparative Studies in Society and History* (1963), 5, 304-345.

⁶ HAVELOCK, Eric A. *Origins of western literacy*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1963a [1982] *apud* TÔRRES, C. M. E. *As expectativas de letramento de uma comunidade rural e o letramento sancionado na escola local: cooperação e conflito*. Dissertação de mestrado. Instituto de Estudos da Linguagem – IEL - Unicamp. 2003

⁷ GRAFF, H. J. *The literacy myth: cultural integration and social structure in the 19th century*. Nova York: Academic Press. 1979, 352p.

unidades de análise primazes nos estudos do fenômeno. Para Street (2014, p.23), o letramento tem natureza social, caráter múltiplo e é composto pela leitura, a escrita e a oralidade, sendo

as implicações dos Novos Estudos do Letramento para a Pedagogia estão na necessidade que temos de ir além de ensinar às crianças os aspectos técnicos das “funções” da linguagem para, bem mais, ajudá-las a adquirir consciência da natureza social e ideologicamente construída das formas específicas que habitamos e que usamos em determinados momentos.

Em sua teoria, Street (2014) acrescenta ao conceito de letramento questões mais amplas como textualidade, identidade e poder, além de apresentar propostas de intervenções no ensino, currículo, critérios de avaliação e treinamento de professores.

O aparato teórico-metodológico em que se fundeia esta pesquisa contempla as concepções de leitura e escrita alinhadas aos pressupostos dos Novos Estudos de Letramento, grupo de pesquisadores como Street (1984, 2003a, 2003b, 2014), Barton (1994), Gee (1998, 2005), Kleiman (1995, 2005), Soares (1998, 2011, 2015, 2018), Freire (1974, 1983, 2004), Terzi (2003) e Tôrres (2003, 2009, 2010), que focalizam o letramento como fenômeno de natureza essencialmente social.

2.2.1 Modelos de letramento: o modelo autônomo e o modelo ideológico

Partindo de conceitos primazes nessa perspectiva, que se tornarão primordiais nos estudos do letramento, Street (2014) concebe dois modelos de letramento, a que chama de autônomo e ideológico e que viriam a se tornar base heurística fundamental nas pesquisas de escrita e leitura, tanto no Brasil, como no restante do mundo ocidental.

De maneira geral, Street (2014) concebe por modelo autônomo de letramento, uma visão restrita de leitura e escrita, fundamentalmente técnica, e como modelo ideológico o autor se refere à concepção de escrita como práticas escriturais socialmente localizadas.

No modelo autônomo, compreende-se a aquisição da escrita como práticas neutras, que privilegiam o conhecimento do código da língua, enquanto no modelo ideológico, considera-se a aquisição da escrita em seus usos e funções sociais, pois considera que escrita e leitura são práticas que dependem dos contextos sociais em que se inserem. Nesse sentido, vários fatores como questões sociais, culturais e familiares podem incidir nessa relação influenciando, certamente, no processo de alfabetização dos alunos.

Os modelos de letramento autônomo e ideológico são fenômenos que devem caminhar de forma concomitante, pois ambos são de grande importância social e estão intrinsecamente ligados. Street (2014) esclarece que a diferença por ele traçada entre o modelo autônomo e o

ideológico de letramento, foi erroneamente interpretada em uma relação de oposição. Diante disso, o autor propõe que, devido ao caráter social e contextual do modelo ideológico, este inclui o modelo autônomo, que apesar de ser interpretado como escolar e descontextualizado também é ideológico, pois reflete os modos de fazer de um determinado grupo de poder.

O modelo ideológico, segundo Piccoli (2010), é “uma síntese entre abordagens tecnicistas e sociais e não nega habilidades técnicas ou aspectos cognitivos de ler e escrever, mas percebe-os como encapsulados em culturas e em estruturas de poder”. (PICCOLI, 2010, p. 268). Para Street (2014), o modelo ideológico é sensível às práticas de letramento locais e compreende os usos individuais e significados da leitura e da escrita.

O termo letramento pode ser considerado bastante atual no campo da educação brasileira e conforme Soares (2011, p. 33), esse termo foi usado pela primeira vez no país em 1986, por Mary Kato, no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”. Como parte de título de livro, o termo apareceu no ano de 1995 nos livros “Os significados do letramento”, organizado por Angela Kleiman e “Alfabetização e Letramento” (2010), de Leda V. Tfouni.

De acordo com o Glossário Ceale (2014),

Letramento é palavra que corresponde a diferentes conceitos, dependendo da perspectiva que se adote: antropológica, linguística, psicológica, pedagógica. É sob esta última perspectiva que a palavra e o conceito são aqui considerados, pois foi no campo do ensino inicial da língua escrita que *letramento* – a palavra e o conceito – foi introduzido no Brasil. Posteriormente, o conceito de letramento se estendeu para todo o campo do ensino da língua e da literatura, e mesmo de outras áreas do conhecimento, mas, neste verbete, *letramento* é considerado apenas em sua relação com *alfabetização*.

[...]Na verdade, talvez a palavra *letramento* não fosse necessária se se pudesse atribuir, como pretendem alguns, um sentido ampliado à palavra *alfabetização*. Entretanto, na tradição da língua, no senso comum, no uso corrente, e mesmo nos dicionários, *alfabetização* é compreendida como, restritamente, a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico e das convenções para seu uso: a aprendizagem do ler e do escrever. Ampliar o significado da palavra *alfabetização*, para que designe mais que o que tradicionalmente e correntemente vem designando, seria, como tem sido, uma tentativa infrutífera, pela dificuldade, ou mesmo impossibilidade, do ponto de vista linguístico, de intervir artificialmente em um significado já consolidado na língua. É o que justifica e explica o surgimento de um termo que se acrescenta e se associa à aprendizagem do sistema alfabético – à alfabetização – para nomear esta outra faceta da aprendizagem da língua escrita – o *letramento*: o desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares em que precisamos ou queremos ler ou escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções.

Sem utilizar o termo letramento, Paulo Freire (1974), importante educador brasileiro identificado com as correntes da pedagogia crítica e que dedicou ao estudo da alfabetização em classes populares, obtendo grande reconhecimento dentro e fora do Brasil, utilizava uma concepção de alfabetização ampla, que englobava, indiretamente, o conceito de letramento, já

que relacionava a consciência crítica dos sujeitos acerca da realidade por eles vivida com a sua transformação, questionando a alfabetização apenas como técnica mecânica de codificação e de decodificação.

Paulo Freire (1983), denunciava, já na década de 1960, a prática alienante da “educação bancária”, que consiste na prática dos professores depositarem seus conhecimentos nos alunos. Freire inaugura uma concepção libertadora de aprendizagem, marcada pela consciência e pela possibilidade de transformação do mundo, através da garantia de direito de voz e ampliação dos recursos de reflexão, razões pelas quais o ensino da escrita não se encerra no desenho da palavra, mas no seu significado.

a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. [...] De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 1983, p. 22)

Vemos algumas publicações atribuindo à Paulo Freire a elaboração de um método de alfabetização com a mesma atribuição de significado aos velhos métodos sintéticos e analíticos, tendo como conceito de método aquele ancorado no “como fazer”. Questionando esse conceito de método, Soares (2020, p. 179), salienta que

é incorreto afirmar que Paulo Freire criou um método de alfabetização, é incorreto referir-se a um “método Paulo Freire de alfabetização”. Aliás, é ele mesmo que, ao descrever sua proposta de alfabetização, no Capítulo 4 de “Educação como prática da liberdade”, apresenta em nota de rodapé, classificações de métodos de alfabetização e se inclui entre aqueles que propõem um “método eclético”, que abarca (...) a síntese e a análise, propiciando o analítico-sintético. (SOARES, 2020, p. 179)

Paulo Freire criou muito mais que um método de alfabetização, ele criou uma concepção de alfabetização. Concepção essa embasada na liberdade, na quebra de paradigmas no que diz respeito à ruptura, como Ferrarezi Jr (2014) assevera, de uma Pedagogia do Silenciamento, no respeito às diferenças, na educação como ato político e democrático, onde podemos conceber que Freire discursava sobre uma alfabetização imersa em práticas letradas, mesmo não utilizando, como já dito, o termo letramento.

Ferrarezi Jr. (2014, p.80) também destaca que “a educação para a vida precisa pressupor a mesma atividade que a vida pressupõe”, visto que a escola ou a educação como fim em si mesmo não há sentido. Necessitamos de escolas que façam barulho em sua comunidade, em sua nação. “Barulho” como sinônimo de vida, de ação, como quebra deste silêncio paralisante e ensurdecidor. O autor assevera que

O ler escolar precisa ser muito e muito mais do que decodificar letras, o conhecer as dificuldades ortográficas e saber como pronunciar frases que terminam com ponto de interrogação. O ler escolar precisa ser tudo isso e essencialmente precisa deixar de ser

o ler escolar e se tornar o *ler existencial*. Ler na escola precisa ser *ler-na-vida-e-para-a-vida*. É preciso juntar escola e vida de novo, leitor. Sinto que isso é essencial numa reforma educacional. Da mesma forma que sinto necessidade de respirar. Enquanto a leitura na escola for a “leitura-da-escola” e não for a “leitura-da-vida-e-para-a vida”, nossas crianças não gostarão de ler. (FERRAREZI JR, 2014, p. 80)

Corroborando as ideias de Ferrarezi Jr (2014), acredita-se que enquanto insistirmos em uma escola cuja finalidade é apenas a escola, continuaremos a manutenção de um sistema excludente e que não respeita a individualidade das comunidades e de seus estudantes.

Durante a década de 80, diante dos resultados de fracasso escolar, repetências e analfabetismo, surge no Brasil o termo letramento. Curiosamente, a palavra *analfabetismo* possui o prefixo de negação e, assim, seria lógico pensar que a palavra mais correta para preencher essa demanda seria *alfabetismo*. O termo *alfabetismo* chegou a ser utilizado na literatura especializada, como podemos verificar neste trecho escrito por Soares (2011) e que permanece na edição mais atual do livro “Alfabetização e Letramento”:

O surgimento do termo *literacy* (cujo significado é o mesmo de *alfabetismo*), nessa época, representou, certamente, uma mudança histórica nas práticas sociais: novas demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las. Ou seja: uma nova realidade social trouxe a necessidade de uma nova palavra. (SOARES, 2011, p. 29).

No decorrer do livro “Letramento e Alfabetização”, Tfouni (2010) explicita que “a necessidade de se começar a falar em letramento surgiu, creio eu, da tomada de consciência que se deu, principalmente entre os linguistas, de que havia alguma coisa além da alfabetização, que era mais ampla, e até determinante desta” tendo em vista a natureza social do mesmo (TFOUNI, 2010, p. 32).

Refletindo sobre o surgimento do termo letramento, Kleiman (2005) argumenta que o conceito do fenômeno que “começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita, dos estudos sobre a alfabetização”, cujas conotações destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita” (KLEIMAN, 2005, p. 15).

Sobre este aspecto, Smolka (2012, p. 60) ainda adiciona que:

não se trata, então, apenas de “ensinar” (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano.

Poderíamos dizer, considerando as referências apresentadas, que o termo letramento surge como o produto da aprendizagem dos usos da escrita e da leitura e não está necessariamente atrelado à alfabetização. Entretanto, a escola é uma agência de letramento que promove o letramento escolar, que se diferencia do letramento social. Para alguém tornar-se

letrado é necessário que viva em um contexto rico em situações que exijam e estimulem a leitura e a escrita.

2.2.2 Eventos e práticas de letramento

Os estudiosos da área do letramento, especificamente aqueles que se debruçam nos Novos Estudos do Letramento, utilizam como unidades de análise dois conceitos seminais que sustentam as concepções de escrita, leitura e de letramento: os eventos de letramento e as práticas de letramento.

A antropóloga americana Shirley Brice Heath (1983) foi a precursora no desenvolvimento de um projeto de pesquisa em três comunidades norte-americanas, em que introduziu nos estudos, como unidade de análise, o evento de letramento. Segundo a autora, eventos de letramento acontecem na interação social da qual o texto escrito e sua interpretação são partes constitutivas, ou seja, quando a fala gira em torno de um texto escrito, este é um evento de letramento. Diante disso, a autora explicita que evento de letramento seria “qualquer sequência de ações, envolvendo uma ou mais pessoas, na qual a produção/compreensão da escrita desempenhe um papel” (HEATH, 1983, p. 38).

Partindo da análise do tipo de evento de letramento a que estudantes de três comunidades americanas eram expostas, a autora conectou-os aos processos de aprendizagem de leitura e de escrita desses estudantes nos primeiros anos escolares.

Contrapondo os eventos de letramento das comunidades que foram objeto de estudo de Heath, a autora observou que os estudantes de Gateway, comunidade de maior prestígio social, ou classe média, respondiam às expectativas discursivas e cognitivas da escola, porque esses estudantes, desde pequenos, experimentaram em seu ambiente familiar práticas de letramento, como ouvir os pais lerem e contarem para elas historinhas antes de dormir, além de disporem de uma variedade de livros e textos de diferentes naturezas em suas casas. Enfim, desde a tenra idade, os livros representavam, para esses estudantes, objetos muito familiares que lhes proporcionavam deleite e, por isso, aprendiam a amá-los.

As práticas das crianças de Gateway, que se alinhavam àquelas privilegiadas pela escola, alicerçavam a prática docente o que fez com que a pesquisadora pudesse notar que esses estudantes já tinham uma orientação de letramento devido ao contato com os livros durante a infância.

Na segunda comunidade, objeto de pesquisa de Heath, a Roadville, o desempenho dessas crianças na escola não eram satisfatórios, pois de acordo com a pesquisadora, nesta comunidade, permitia-se tão somente a narrativa de eventos reais, acontecidos com uma ou várias pessoas da comunidade, não ocorrendo a possibilidade de ficcionalização, além das experiências reais do grupo, devido a outra orientação de letramento, não havendo o encorajamento dos familiares para que as crianças construíssem sentidos de qualquer interação na qual a escrita fizesse parte, tornando-se estudantes passivos e pouco questionadores.

Já a terceira comunidade analisada por Heath, denominada Trackson, é uma comunidade cujas famílias são pouco letradas, onde não são valorizadas práticas de leitura e escrita e, por conta disso não encorajavam suas crianças na interação com materiais escritos, valorizando-se mais a oralidade. Esses estudantes, ao acompanharem seus pais nas compras, já faziam inferências sobre a escrita e começavam a ler para aprender, antes mesmo de frequentarem a escola. O desempenho dessas crianças na escola não era satisfatório pois em suas interações com os adultos estavam familiarizadas a explicações reais sobre os fatos, além de serem inquietas e pouco atentas.

Essa pesquisa, importante para os estudos posteriores de letramento, Heath (1983) concluiu que o contexto sócio-histórico onde o sujeito está inserido interfere diretamente na sua relação com a leitura e a escrita, que os modos de significar de algumas crianças são diferentes do modos de significar da escola, que as crianças pertencentes a contextos sociais diferentes, onde são privilegiadas outras práticas de escritas estão fadadas ao insucesso devido ao distanciamento do letramento sancionado na escola. Além disso, sua pesquisa aponta que a escola atende a uma determinada camada social, que é a classe média ou dominante, marginalizando os indivíduos que tenham uma orientação de letramento diferente daquela da escola.

Barton (1994) explicita que o letramento é uma atividade social que pode ser descrita em práticas de letramento que as pessoas utilizam em eventos de letramento, o que descreve, segundo Street (2014), a especificidade dos letramentos em lugares e tempos particulares.

O autor complementa que os eventos de letramento se referem a situações de uso da palavra escrita, incluindo qualquer atividade que envolva a palavra escrita, como exemplo podemos citar quando um adulto lê uma história para uma criança. Barton (1994, p. 36) ainda ressalta que “para alguns eventos, especialmente na educação, o propósito explícito é a aprendizagem, mas para a maioria dos eventos de letramento, não é assim. Na vida cotidiana das pessoas, elas podem se envolver em uma ampla variedade de eventos de letramento”.

Street (2014, p. 18) complementa e conceitua que “eventos de letramento” se referem a “qualquer ocasião em que um trecho de escrita é essencial à natureza das interações dos participantes e a seus processos interpretativos”.

O termo práticas de letramento, portanto, é desenvolvido do conceito de eventos de letramento. Em relação à este termo, Barton (1994) assevera que estas devem ser vistas como sendo as práticas sociais associadas à palavra escrita, ou seja, práticas de letramento são as formas culturais de utilização do letramento, dentro de um evento de letramento.

Para Street (2014, p. 18),

o conceito de “práticas de letramento” se coloca num nível mais alto de abstração e se refere igualmente ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita. As práticas de letramento incorporam não só “eventos de letramento”, como ocasiões empíricas às quais o letramento é essencial, mas também modelos populares desses eventos e as preconcepções ideológicas que os sustentam.

Kleiman (2005, p. 12) explicita que a alfabetização é um componente do letramento e que estas práticas dizem respeito a um

conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associadas aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para a sua realização. Exemplos de práticas de letramento: assistir às aulas, enviar cartas, escrever diários.

Barton (1994 *apud* Street 2014, p. 18)⁸, enfim, utiliza uma combinação desses termos, utilizando-se de uma perspectiva psicológica e prática do letramento, defendendo que “eventos de letramento são atividades particulares em que o letramento tem um papel: podem ser atividades regulares repetidas. Práticas de letramento são modos culturais gerais de utilização do letramento aos quais as pessoas recorrem num evento letrado”.

2.2.3 A ideologia do discurso: Discursos Primários e Secundários de Gee

Os estudos sobre linguagem e letramento desenvolvidos por Gee (1998, 2005) encontram na teoria dos Discursos a culminância da concepção de letramento como práticas ideológicas, e representam um grande avanço nos atuais estudos do letramento. Ao focar no conceito de Discursos, como meio de prática social da linguagem, o autor sustenta que o letramento, assim como a linguagem, não faz sentido se for analisado fora das diferentes linguagens sociais que se conectam para diferentes Discursos sociais.

⁸⁸ BARTON, D. Literacy: An introduction to the ecology of written language. Oxford, UK and Cambridge, USA: Blackwell. 1994.

Gee (2005) estabelece uma relação profunda entre linguagem e sociedade, pois a linguagem só pode ser analisada em termos de relações sociais, dos modelos culturais, do poder e da política que formam, segundo Tôrres (2009), a engrenagem que dá forma e movimento à sociedade visto que a linguagem sempre projeta algo.

Nessa perspectiva, conforme citado em Tôrres (2009), o pesquisador distingue discurso, com d minúsculo, de Discurso, com D maiúsculo, argumentando que o Discurso com “D” maiúsculo diz respeito a quaisquer excertos de linguagem, sejam na forma oral, escrita ou icônica, que somados fazem sentido para uma dada comunidade ou grupo social que possuem as mesmas práticas discursivas, ou seja, nesse discurso começamos a examinar as interações sociais e começamos a pensar nessas comunidades como algo mais do que apenas um agrupamento de pessoas ou linguagem, é mais do que apenas palavras. Gee (2005) assevera que há significados mais latentes por trás de como usamos a linguagem dentro e determinado contexto.

Gee (2005) assevera que as práticas de letramento estão incorporadas aos Discursos da sociedade e que a forma como produzimos e reproduzimos identidades é realmente importante e nomeia as práticas de discursos como Primário e Secundário.

Os Discursos Primários são aqueles a que fomos expostos no início da nossa socialização como participantes de uma família, são os discursos vernaculares. Fazem parte de nossos discursos primários a nossa primeira aprendizagem dos modos socioculturalmente determinados de pensar, sentir, avaliar e usar a nossa língua materna de diferentes modos, ao interagir com as pessoas que compõem esse núcleo. São os Discursos Primários que nos fazem compreender quem somos, é a identidade do indivíduo e onde compartilhamos os mesmos valores, crenças e atitudes quando não estamos na esfera pública, e elegemos como “estranho” outro indivíduo ou grupo que foi formado e socializado diferentemente de nós.

Entretanto, é correto afirmar que práticas sociais fora de nosso ambiente familiar demandam outros Discursos, que são os que se referem à esfera pública, como lugares, instituições que, por serem formados por diferentes crenças, valores e refletem diferentes ideologias, que em virtude dessas diferenças também exigem distintas linguagens sociais.

Este último diz respeito aos Discursos Secundários, ou os das instituições secundárias, como a escola, o trabalho, os departamentos públicos e igrejas, que, por não fazerem parte da nossa socialização com nossos iguais, necessitam ser adquiridos. Adquirimos o domínio dos Discursos Secundários ao entrarmos em contato e experimentarmos práticas sociais de que estes fazem parte.

A adesão a um Discurso só ocorre se essa condição for apresentada, experimentada, manipulada. Caso contrário, podem surgir conflitos entre os valores e identidades dos dois diferentes Discursos. Tal afirmação leva Gee (2005) a apontar que incorporar os Discursos Secundários significa mais um processo de aquisição do que de aprendizagem, mesmo que tal aquisição possa, eventualmente, acontecer em contextos específicos, como os escolares. A aquisição dos Discursos Secundários devem se dar de maneira natural como os Primários, oportunizando a promoção do letramento.

Essa participação nos Discursos sustenta a concepção de letramento do autor, como sendo a aquisição e domínio dos Discursos Secundários, enfatizando a necessidade de se trabalhar o texto como objeto social como parte das práticas sociais dos diferentes setores da sociedade.

Tal entendimento também vai ao encontro do preconizado por Bourdieu e Passeron (2014), no estabelecimento do conceito de capital cultural, que envolve a história de vida, os costumes, o contexto social e a linguagem dos sujeitos. Para os autores, o simples acesso à escola por todos não garante que as questões das desigualdades sociais sejam resolvidas, pois permanece um verdadeiro abismo de diferenças entre os estudantes, com particularidades, pois o acesso à cultura não é igual para todos e configura um privilégio de poucos. Diante disso, o autor defende uma pedagogia racional fundada sobre uma sociologia das desigualdades culturais com a finalidade de diminuir as desigualdades dentro da escola, oportunizando o acesso dos estudantes a todas as formas de cultura, “desde a frequência aos museus até o manejo de noções e técnicas econômicas e a consciência política” (BOURDIEU e PASSERON, 2014, p. 87), passando pelas artes e pela literatura.

Enfim, toda essa acessibilidade cultural, ou essa pedagogia racional cunhada por Bourdieu, oportunizaria que nossos estudantes passassem de seus Discursos, *a priori*, primários, para os Discursos secundários.

3 CARACTERIZAÇÃO DA METODOLOGIA DA PESQUISA

A presente pesquisa foi autorizada pela Comissão de Ética e Pesquisa - CEP, da Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL e está vinculada à linha de pesquisas “Culturas, práticas e processos na Educação”, do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Alfenas, sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética - CAAE número 56022122.7.0000.5142 em 25 de maio de 2022.

Para se levar a termo este trabalho, que tem como objetivo maior verificar as concepções de alfabetização e letramento de uma professora de uma escola do interior de Minas Gerais, em um período particular de pandemia, optou-se por uma pesquisa de natureza qualitativa, configurando-se como um estudo de caso, para que melhor se analisasse os hábitos, crenças e valores da professora frente ao processo educativo em um ambiente escolar, como assevera André (2012, p. 28).

André (2005) aponta que o estudo de caso em educação deve ser usado quando a pesquisa tem como aspectos: o interesse em conhecer uma instância em particular, pretende-se compreender profundamente essa instância particular em sua complexidade e totalidade, além de retratar a dinâmica de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural.

Como o caso é bem delimitado, possui contornos claramente definidos no desenrolar do estudo, é um caso particular, único, “mesmo que posteriormente venha a ficar evidente certas semelhanças com outros casos ou situações”, a presente pesquisa configura-se, como cita André e Ludke (1986, p. 17), um estudo de caso.

A presente pesquisa classifica-se como qualitativa pois segundo André (2012, p. 17), a pesquisa qualitativa propicia “uma visão holística dos fenômenos, isto é, deve-se levar em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas”. Além disso, o estudo qualitativo, conforme cita André e Ludke (1986, p. 11), “é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza de forma complexa e contextualizada”.

A abordagem qualitativa, se fez necessária, pois é uma forma de direcionar a compreensão dos embates e implicações dos fenômenos da leitura e escrita na perspectiva do letramento, no primeiro ano do ciclo de alfabetização, visando identificar práticas de letramento oferecidas pela professora, além de possibilitar o estudo de algo singular, que tem valor em si mesmo.

Como cita Tôrres (2009, p.63 e 64),

Por serem os modos de interpretação o grande foco da pesquisa qualitativa, Suassuna (2007, p.5) ecoando Minayo enfatiza que a não transparência e a não evidência da realidade deve levá-la a “penetrar o interior de suas bordas”, o que vai demandar do pesquisador que seja flexível a novas formulações, reformulando suas hipóteses, na tentativa de “compreender as mediações e correlações entre os múltiplos objetos de reflexão e análise”, em movimentos de recuos e avanços em direção às teorias que ancoram o processo investigativo, por se considerar que nessa abordagem a singularidade do fenômeno social é permeada pela subjetividade, e que esse fator não vem a ser um impedimento para a construção do conhecimento científico. Penetrar, então, no interior das bordas da realidade, significava nos deslocar do nosso lugar social de acadêmicos e, portanto, da nossa posição de estranhos às formas de compreensão da realidade das professoras observadas, e partilhar com elas as crenças, valores, afetos e as familiaridades que permeiam os significados que atribuem à leitura e às práticas de letramento, que nos serviriam de ponto de partida para entendermos as razões que as levavam a desenvolver modos particulares para as atividades de leitura que propunham.

A pesquisa qualitativa, portanto, nos permite ir além de bordas e fronteiras, pois nos possibilita descobrir fenômenos ao longo do processo e foi exatamente o que aconteceu nesta pesquisa ao entrarmos em contato com o sujeito objeto de pesquisa e com os materiais coletados como os vídeos e planejamentos da professora.

3.1 O PERCURSO METODOLÓGICO

Para que alcançássemos o objetivo primaz dessa pesquisa que é observar se as práticas de alfabetização e letramento desenvolvidas por uma professora alfabetizadora da rede pública municipal, de uma cidade do interior de Minas Gerais, alinham ou se distanciam dos modelos de letramento propostos neste trabalho, em meio às adversidades trazidas pela necessidade de se ensinar via computador ou mesmo pelo celular foi necessária uma composição metodológica que possibilitasse uma visão holística do momento investigado para nos propiciar uma visão do contexto geral que nos fez optar por um estudo de caso.

3.2 A METODOLOGIA DE PESQUISA

Para que nossa pesquisa se revestisse de cientificidade e profundidade lançou-se mão dos seguintes procedimentos de pesquisa: relato autobiográfico e entrevista semiestruturada em ambiente virtual, adicionados à observação e análise de materiais midiáticos e planejamentos semanais utilizados pela educadora em período pandêmico.

3.2.1 O relato autobiográfico

O relato autobiográfico, conforme Tôrres (2010), consiste em um instrumento de análise consagrado na área da Educação, por dar a conhecer ao pesquisador como se deu o processo de desenvolvimento da leitura e escrita do respondente, em seu percurso de vida, desde a infância até os dias atuais. É um relato espontâneo, sem interrupções da pesquisadora, fazendo com que a participante relate apenas o que lhe for significativo em sua trajetória com a aquisição da leitura da escrita em sua vida escolar e familiar.

A escolha deste instrumento de pesquisa justifica-se para uma melhor compreensão das concepções de leitura e escrita da professora participante da pesquisa, suas representações, seus discursos, suas concepções de letramento, por meio de um relato livre, onde são citadas suas memórias, da infância até os dias atuais.

A intenção era perceber as representações que têm da escrita e de sua identidade como leitores que, enfim, permeiam suas atividades de leitura e escrita atuais (TÔRRES, 2010). O objetivo de se utilizar essa ferramenta metodológica é de que, a partir do relato dos atores envolvidos, pudesse-se “deixar vir à tona elementos subjetivos que fizeram/fazem parte das suas representações de letramento” (TÔRRES, 2010, p. 219). Ainda segundo a autora,

os estudos sobre letramento têm suas origens no histórico de leitura e escrita dos grupos sociais pesquisados e, portanto, só são legítimos se forem considerados os fatores sociais e culturais que permeiam as práticas de letramento desses grupos ou indivíduos (TÔRRES, 2010, p. 218).

O evento aconteceu via Zoom, momento em que a professora fez um relato oral sobre o seu percurso histórico com a leitura e a escrita para que fosse possível a análise sobre sua trajetória e como esse percurso interferiu em seu fazer pedagógico com a intenção de analisar os discursos subjacentes às falas da professora e analisar as representações sobre a leitura e a escrita.

3.2.2 Entrevista semiestruturada em ambiente virtual

A entrevista semiestruturada consiste em um modelo de entrevista flexível, com um roteiro prévio, conforme Apêndice B mas abre espaço para que a entrevistada e a pesquisadora façam perguntas fora do que havia sido planejado, tornando o diálogo mais natural e dinâmico. A entrevista será feita de forma não presencial, via *Zoom*, com registro da gravação do momento consentido pela entrevistada.

A pesquisadora esclareceu todos os procedimentos da pesquisa antes da gravação, utilizando-se de uma abordagem humanizada, que deixou a entrevistada à vontade para participar ou não e esclareceu que a qualquer momento ela poderia desistir da participação. O convite para participação na pesquisa não foi feito com a utilização de listas que permitisse a identificação da convidada, nem a visualização de seus dados de contato. O consentimento para a gravação da entrevista se deu logo no seu início, de acordo com o aplicativo utilizado, visto que o este envia uma mensagem eletrônica à participante solicitando sua autorização para a gravação.

Para que os riscos com a entrevistada fossem minimizados, garantiu-se à entrevistada além do sigilo em relação às suas respostas, que foram tratadas como confidenciais e para fins científicos, que a entrevista fosse realizada em um ambiente que proporcionasse privacidade, uma abordagem humanizada, com escuta atenta e acolhimento da participante.

O convite foi feito de forma presencial, seguindo as normas sanitárias previstas no Termo de compromisso para o desenvolvimento de protocolos de pesquisa no período da pandemia do Coronavírus (COVID-19). Na ocasião, houve a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, garantindo as explicações necessárias para a participação na pesquisa e resposta às possíveis dúvidas da professora. Foi garantida, também, a liberdade à entrevistada em não responder questões constrangedoras ou quaisquer outras perguntas que a professora não se sentisse confortável em responder.

A entrevista ficou salva no dispositivo móvel da pesquisadora (pen drive), com garantia de armazenamento em local reservado.

Em virtude dos resultados da primeira entrevista realizada no dia 09 de junho com dados das aulas remotas, foi necessário um segundo encontro no dia 23 de agosto, para complementação de algumas respostas, a fim de confrontar os dados obtidos com relação aos atendimentos na forma remota e na modalidade presencial.

3.2.3 Observação e análise de materiais midiáticos e planejamentos utilizados pela educadora neste período pandêmico

Seguindo as orientações da Carta Circular nº1/2021- CONEP/SECNS/MS (BRASIL, 2021), que normatiza os procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual, o consentimento da professora foi obtido de forma presencial e foi executado o recebimento dos materiais midiáticos, a observação e a análise dos materiais produzidos por ela nesse período de aulas remotas de forma virtual.

Como medidas minimizadoras de quaisquer transtornos ficou garantido o sigilo em relação aos seus materiais, aos quais foram tratados como confidenciais e utilizados apenas para fins científicos. Ficou esclarecida e informada a garantia do anonimato e da possibilidade de interromper o processo quando desejasse, sem danos e prejuízos à pesquisa e a si próprio. Além disso ficou garantida à participante a liberdade de se recusar a ingressar e participar do estudo, sem penalização alguma por parte da pesquisadora, conforme informado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O acesso aos materiais de análise ficou limitado apenas pelo tempo, quantidade e qualidade das informações específicas para a pesquisa e ficou garantida a não violação e integridade dos documentos digitais.

3.2.4 O contexto da pesquisa

O local de pesquisa foi uma escola pública municipal de uma cidade do interior de Minas Gerais e o período analisado foram os registros de aula e vídeos de maio a junho de 2021. A professora alfabetizadora e a escola que foram pesquisadas não terão suas identidades reveladas durante a produção da pesquisa e os vídeos compartilhados pela educadora não serão, em circunstância alguma, divulgados, sendo que eles foram configurados como “não-listados” no *YouTube*.

Os meios virtuais que foram utilizados durante a pesquisa são: Internet (e-mails, sites eletrônicos) e telefone (ligação de áudio, de vídeo, aplicativos de vídeo conferência).

Os primeiros contatos, com a Diretora da escola e com a professora alfabetizadora, com o intuito de obtenção do consentimento livre e esclarecido e o formato do registro da coleta de dados, foram realizados via telefone e aplicativo de mensagens com posterior encontro presencial na escola para maiores esclarecimentos e a obtenção das assinaturas das mesmas nos documentos.

3.2.5 Sujeito da pesquisa

A escolha da educadora este estudo de caso se deu devido à população escolar que ela atende, que é o 1º ano do Ensino Fundamental, início do ciclo de alfabetização. Escolheu-se uma escola pública da rede municipal de uma cidade do interior de Minas Gerais, onde frequentam crianças de classes sociais pouco favorecidas, para que a pesquisa tenha a sua

função real e social do período em estudo. A presente turma contava com 28 estudantes em lista de frequência no período observado.

No primeiro contato com a instituição escolar, houve o esclarecimento sobre a natureza e o funcionamento da pesquisa à Direção da escola participante e à professora de forma presencial. Após essa apresentação, utilizamos o Termo de Anuência Institucional (TAI), assinado pela Diretora e, com a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alfenas – Unifal-MG. A professora alfabetizadora teve acesso e assinou, após os esclarecimentos devidos, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A pesquisadora levou de forma presencial tais documentos para que, tanto a Direção, quanto a professora alfabetizadora, pudessem estar cientes dos termos e assinassem tais documentos.

Dessa forma, para a execução dos procedimentos de pesquisa presenciais, realizados no período de 01/06/2022 a 31/08/2022, foram adotadas medidas sanitárias para a prevenção e gerenciamento de todas as atividades de pesquisa, garantindo-se as ações primordiais à saúde, minimizando prejuízos e potenciais riscos, além de prover cuidado e preservar a integridade e assistência dos participantes e da equipe de pesquisa. De maneira específica no presente protocolo, foram tomadas as seguintes medidas minimizadoras de riscos: uso de máscaras (EPIs), distanciamento físico de 1,5 m entre pesquisador e participante, uso de desinfecção com álcool gel entre cada procedimento.

4 GERAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Assim como mencionado no capítulo anterior, para que alcançássemos os objetivos desta pesquisa, foram realizados relato autobiográfico, entrevista semiestruturada e análise das tarefas e planejamentos utilizados pela professora nas aulas durante o período pandêmico.

Para iniciarmos as análises, segue a descrição e a análise do relato autobiográfico. Logo em seguida, dispoño das perguntas da entrevista semiestruturada, utilizamos as respostas dessa entrevista, o planejamento da professora e observações dos vídeos produzidos pela professora para ilustrar o que foi coletado na entrevista.

4.1 RELATO AUTOBIOGRÁFICO: O PERCURSO DA LEITURA E ESCRITA DA PROFESSORA MARIA

Maria⁹ é professora da rede pública municipal desde agosto de 2016 e segundo ela, sua única experiência anterior na docência diz respeito aos estágios exigidos pela Universidade onde se formou. Cabe aqui ressaltar a grande importância dos estágios e formações *in loco*, na escola, como o Programa Residência Pedagógica para uma formação plena dos professores, proporcionando que o docente vivencie a rotina escolar e suas demandas, aliando teoria e prática.

Iniciando sua lembrança sobre seu percurso com a leitura, Maria cita que o primeiro contato que ela teve com livros foi na escola. Ela morava em um sítio, longe da cidade e a escola que frequentou atendia todas as crianças que moravam próximas. Essa escola atendia do Jardim 2 (crianças de 5 anos) até o 9º ano do Ensino Fundamental, conforme relato a seguir:

Na verdade, eu lembro que o primeiro contato que fui ter com livros foi na escola mesmo, né? Eu morava em um sítio, próximo da cidade e eu estudava em uma escola que atendia todas as fazendas lá perto. E lá tinha a partir do Jardim 2. Então eu já entrei na escola com 5 para 6 anos. Então foi quando eu comecei a ter um contato maior com livros, com leitura.

A professora lembra que, quando estava na pré-escola, hoje é compatível ao 1º ano do Ensino Fundamental, aos seis anos de idade, passou por uma cirurgia para retirada de um cisto no pescoço, e que uma prima levou um gibi do Zé Carioca no hospital onde estava internada. Nossa depoente relata que ao ter contato com esse gênero textual, não sabendo

⁹ Maria é um nome fictício e diz respeito à docente sujeito de nossa pesquisa.

explicar como, a mesma voltou lendo do hospital, ressaltando que aprendeu a ler sozinha e que nunca apresentou dificuldades de aprendizagem:

Eu não lembro muito bem como foi esse processo, mas eu lembro que voltei para o pré lendo. Foi muito interessante! Eu tinha...na época...foi em agosto...eu tinha 6 anos ainda. Como nasci em setembro, sou meio que um ano atrasada. Então...eu aprendi a ler sozinha no hospital, voltei lendo.

Entende-se, quando a entrevistada diz: “*Então...eu aprendi a ler sozinha no hospital, voltei lendo*”, que ela desconsidera que a alfabetização não acontece do dia para a noite. Pode-se afirmar que sua participação na Educação Infantil na referida escola, as mediações da professora desse nível escolar e o contato com diferentes suportes de leitura não podem ser descartados, isto é, o fato dela começar a ler está associado a estímulos a que ela foi exposta na escola e fora dela, visto que, no relato, ela diz que “*Então eu já entrei na escola com 5 para 6 anos*”. Pode-se suscitar neste ponto, Ferreiro e Teberosky (1999), que apontam que as crianças desde tenra idade, vão criando hipóteses de leitura e escrita quando expostas a um ambiente letrado.

Essa forma de conceber a aquisição da leitura e da escrita, segundo Ferreiro e Teberosky (1999), traz contribuições importantes para o fazer docente e as relações com o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que os estilos de ensinar dos professores e os modos de aprender dos estudantes são vistos como intrinsecamente relacionados e vinculados a práticas historicamente construídas e em constante transformação.

Em relação ao fato relatado, Smolka (2012, p.32) cita que “temos comprovado que a criança que aprende a “ler sozinha” não perde o sentido, mas precisamente busca sempre mais sentido enquanto decifra”, ou seja, nossa entrevistada, em sua infância, ao ter contato com a leitura e a escrita, sempre foi em busca de sentido, de significados, o que alinha aos seus ideais contemporâneos de leitura e escrita como função social.

Assim, imersa em um mundo letrado e fazendo parte de diversas formas dessa prática social, o estudante trabalha com e sobre a linguagem e aprende sobre a escrita, suas características, peculiaridades, funções e formas de funcionamento, em diálogo com outros e consigo mesma.

Maria afirma que, dentro de seu núcleo familiar,

Meus pais estudaram muito pouco, muito pouco...até a 4ª série. Então, meu pai, o que ele tinha de contato com leitura era instrução pra aplicação de defensivos agrícolas, de adubo. Minha mãe era mais em relação à igreja mesmo. Lá como é um lugarzinho que não é tão longe daqui, mas é mais afastado, não tinha missa sempre e eles próprios tinham uns coordenadores e cada semana um fazia um culto. Então, assim, ela lia a Bíblia, os livrinhos lá pra preparar o encontro daquela semana. Era basicamente isso assim que eu vi minha vida toda.

E ao ser questionada se havia contato com o mundo letrado em casa, ela volta a afirmar que não havia contato com livros, mas havia contato com folhetos de igreja em missas e que ela se aproximou da literatura infantil apenas na escola:

Então, eu fui tendo contato com livros só na escola praticamente, porque na minha família não. Na minha casa, o máximo que eu tinha era na igreja, numa missa, eu lia uma leitura, uma coisa assim, mas livros, livrinho infantil mesmo não tinha.

Apesar das práticas em que a entrevistada foi exposta não serem aquelas valorizadas pela escola, assim como pesquisado por Heath (1983), salientamos que, mesmo fazendo parte de um ambiente familiar que não valorizava a leitura e a escrita, Maria alcançou a promoção de seu letramento escolar, quando relata que nunca apresentou dificuldades na escola. Diferentemente dos resultados da pesquisa de Heath (1983), Maria não ficou fadada ao insucesso, pois conseguiu na escola, desenvolver o seu processo de ficcionalização.

Diante da análise acima e com os fatos relatados pela entrevistada, diante da mínima socialização desta em práticas de leitura e escrita em seus discursos primários, reporta-se a Gee (1998, 2005) ao salientar que o indivíduo é socializado nos discursos primários e nos discursos secundários. Os Discursos primários são os discursos do lar, os Discursos domésticos e os Discursos secundários são aqueles discursos das estâncias institucionais letradas.

Fazendo a ligação dos fatos com as teorias aqui expostas, acredita-se que, apesar de não ter sido exposta a estímulos familiares, a entrevistada conseguiu, em seu percurso com a leitura e escrita, desenvolver seu Discurso secundário, e que, apesar de seu pouco capital cultural, como nos ensina Bourdieu (1998), a professora consegue alcançar outros patamares de sucesso em sua vida, com uma reação de negação aos estímulos familiares, indo em busca de sua promoção de seu letramento.

O relato da professora demonstra que ela não reconhece outras práticas de letramento, diferentes daquelas utilizadas na escola, pois em sua fala, ela desconsidera outras formas de práticas e eventos de letramento fora do contexto escolar. O Discurso escolar permeia suas representações de letramento, pois para Maria, práticas de letramento apenas são consideradas legítimas se fizerem parte de práticas sociais de indivíduos escolarizados. Com base na teoria social, dos Novos Estudos do Letramento, entende-se que considera-se o contato com a leitura e a escrita nas práticas religiosas em que nossa entrevistada e a família dela fizeram parte, como práticas e eventos de letramento.

Barton (1994), ressalta que as atividades de letramento dentro do núcleo familiar demonstram como as pessoas fazem uso da leitura e da escrita no seu dia a dia, o que oferece um grande leque de interações das pessoas com o texto escrito, sendo que somos permeados

cotidianamente em um mundo social mediado pelos textos que geralmente não são privilegiados na escola, pois esta não faz uso e não inclui em suas práticas os letramentos o que os alunos trazem de casa, como aqueles que foram expostos durante a infância. Importante ressaltar que o autor não possui uma visão determinista da infância, mas nos ensina que a vida da infância nos marca indelevelmente para a vida adulta, e isso pode acontecer, por exemplo, por meio de uma reação contrária, assim como aconteceu com a entrevistada.

Ainda segundo o autor, Barton (1994) defende que os letramentos deveriam ser observados pela escola, fazendo com que os estudantes se tornem pesquisadores de suas práticas dentro e fora do ambiente escolar, salientando sempre os usos e as funções da escrita, o que não foi percebido em momento algum na fala de Maria.

Em relação às práticas de leitura que aconteciam na escola, a entrevistada cita que quando estava na terceira série, havia uma professora que pedia para fazer resumo dos livros lidos. Isso a marcou muito, pois sempre teve pavor de escrever. Ela adorava ler, mas não apreciava fazer resumos, desabafando que *“Então, o meu problema...eu adorava ler, sempre gostei muito...só que, o fazer resumo, era dose!”*. Depois, nos outros anos, acontecia algo nesse sentido, mas não era com regularidade.

Ela rememora ainda que

E depois, no decorrer dos outros anos, eu acho que tinha uma coisa nesse sentido, mas não toda semana, não era sempre. Já era uma coisa mais...os livros estão a disposição, você pode ler ou não, sabe? Eu não me lembro assim...de ter nada tão obrigatório. E até inclusive, teve um ano...que a gente fez um concurso de bonequinhos baseados em livros que a gente leu...eu lembro que até...me marcou muito porque eu estava lendo um livrinho chamado “A casinha do tempo”, que foi o primeiro livro com mais de 100 páginas que eu peguei pra ler, então foi assim: “Uau! Eu li um livro com mais de 100 páginas!”. E eu lembro que tinham umas botinhas...o meu bonequinho foi uma das botinhas do livro, mas...aí depois, como o Centro Cultural doou aquelas caixas e tal...foi uma coisa assim...eu lia tanto...eu já gostava tanto, que eu não me lembro da obrigatoriedade em si, porque já começou sendo uma coisa que meio que fazia parte já do meu dia a dia.

Dá-se a ver nesse momento que Maria foi estimulada em seu processo de leitura, porém pouco motivada na escrita, pois o seu gosto em ler prevalece ao de escrever.

Por outro lado, a respeito dessa prática tão comum nas escolas, de que tudo deve ser mensurado, destacamos o fato do quanto a força dos textos, seus silêncios e o quanto a literatura nos afeta em nossa subjetividade. Essa medição não forma leitores e Carvalho (2018), destaca essa prática como um dos mitos para a formação de leitores nas escolas. Nesse aspecto corroboramos com Bajour (2012) quando ressaltava que o ato de falar sobre um texto é, de certa forma, “voltar a lê-lo” (BAJOUR, 2012, p. 23) e esse diálogo pode revelar como fomos afetados com aquela leitura, o que pensamos sobre ele.

Neste momento levantamos algumas hipóteses para esse fenômeno. Ela gostava de ler, portanto, foi muito socializada neste discurso da leitura, mas não na escrita. O fato dela exigir em sua prática como docente, a escrita após a leitura de alguns textos ou livros literários remete ao fato de a escola exigir tal prática, como veremos na descrição da entrevista semiestruturada. Isso é uma prática autônoma como nomeia Street (2014), ou seja, uma prática escolarizada.

Ferrarezi Jr (2014) destaca que são necessárias quatro competências básicas da comunicação a serem desenvolvidas em sala de aula de forma concomitante: o saber ouvir, saber falar, o saber ler e o saber escrever. Uma habilidade não pode, e nem deve ser trabalhada de forma isolada. Ouvir não no sentido orgânico da audição, mas no desenvolvimento da “acuidade auditiva e discernimento em relação às fontes e à qualidade do que se ouve” (FERRAREZI JR., 2014, p. 69). Falar é a arte e o poder de convencer pessoas, “a fala é um meio de realizar coisas” (FERRAREZI JR., 2014, p.71). Segundo o autor, ler não apenas no sentido de decodificação de letras, no conhecimento das dificuldades ortográficas ou na pronúncia das frases que terminam com ponto de interrogação, mas principalmente no ler existencial: ler-na-vida-e-para-a-vida, resgatando nos estudantes o gosto pela leitura (FERRAREZI JR., 2014, p.80). E finalmente o escrever, oportunizando práticas de escrita vinculadas com a vida, é a escrita-na-e-para-a-vida (FERRAREZI JR., 2014, p.84).

No relato do percurso de desenvolvimento da professora prevaleceu então a habilidade de saber ler, deixando-se de lado as habilidades essenciais de saber escrever, saber falar e saber ouvir.

Voltando ao relato da professora, ela diz que seus pais tiveram pouco tempo de acesso à escola, cursaram até a 4ª série do Ensino Fundamental. Ela cita que o contato mais próximo que seu pai tinha com a escrita eram as instruções de aplicação de defensivos agrícolas, adubos. Já sua mãe, tinha contato com a escrita em relação com a igreja, como a leitura da Bíblia, leitura de folhetos para preparação de encontros semanais, visto que esses encontros semanais, na verdade, aconteciam quando não havia missas, devido à distância com a cidade.

Importante destacar neste relato a importância da igreja como agência de letramento, visto que sua mãe estava sempre imersa em reuniões religiosas e muitas vezes as conduzia, pois moravam em uma fazenda distante da cidade. Maria destaca em sua fala que

Então, eu fui tendo contato com livros só na escola praticamente, porque na minha família não. Na minha casa, o máximo que eu tinha era na igreja, numa missa, eu lia uma leitura, uma coisa assim, mas livros, livrinho infantil mesmo, não tinha.

Tecendo suas memórias sobre seu percurso de leitura, ela relata que por volta de sua 6ª série, que hoje corresponde ao 7º ano do Ensino Fundamental, foi construído um Centro

Cultural na Fazenda onde ficava sua escola. Como este Centro tinha recebido muitos livros, cada sala recebeu caixas enormes com livros para serem utilizados nas turmas. Em uma destas caixas, um amigo indicou um livro do “Harry Potter”, onde ela realmente se envolveu com a literatura: “*Eu virava a madrugada lendo!*”, o que fez com que ela se interessasse mais por esse tipo de literatura.

Seu Ensino Médio, cursado no período noturno, foi em uma escola pública estadual, que era a única escola que possuía horário de transporte público desde a fazenda. Segundo ela, não foi um ensino de boa qualidade, visto que a maioria dos estudantes que frequentavam esse horário eram estudantes que trabalhavam durante o dia e que já chegavam cansados na escola, então não eram cobradas leituras ou atividades que exigissem maior envolvimento dos estudantes.

Como podemos ver, Maria cursou toda sua Educação Básica em instituições públicas, primeiramente municipal e depois estadual, sendo que a primeira foi a grande responsável pela sua promoção de letramento e pelo contato com o universo literário. Seu Ensino Médio, conforme já relatado não foi um ensino promotor de desenvolvimento, pois os estudantes já eram trabalhadores e não possuíam motivação para seus estudos.

Já em 2006, iniciou o Curso de Pedagogia, em uma Universidade privada em uma cidade do interior de Minas Gerais. Ela relata que as demandas de leitura e atividades acadêmicas eram muitas, o que causou um certo estranhamento pela professora destacando “*que quando a gente vai pra faculdade aí já é aquele choque, né? Você tem trocentas mil coisas pra ler, não só pra ler, mas pra produzir...então foi um certo choque*”.

Vê-se nesse estranhamento uma grande mudança em seu processo de letramento, pois ela começou a ter acesso a outros gêneros e suportes de texto, fazendo com que Maria fosse inserida ao universo do letramento acadêmico.

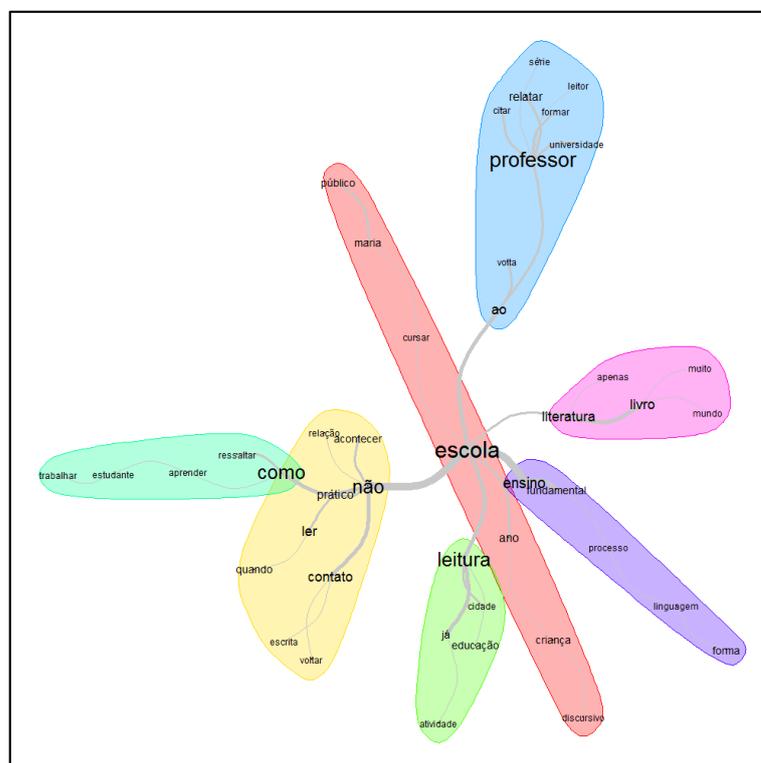
Devido à essa demanda de leitura na universidade, a professora relata que conseguia ler livros de literatura apenas nas férias, porque ela já trabalhava e o tempo que tinha era para cumprir com as tarefas da universidade. Ao finalizar o Curso de Pedagogia, ela volta às suas leituras por mero deleite e fruição: “*É uma coisa que eu gosto muito*”, diz ela. Seus livros preferidos são aqueles de literatura fantástica, como os do Harry Potter, Crônicas de Nárnia, Senhor dos Anéis, Crônicas de Gelo e Fogo e também de Érico Veríssimo, Jostein Gaarder, com o Mundo de Sofia.

Na pesquisa de Heath (1983), a autora aponta que aqueles estudantes que tinham acesso a literatura e a ficcionalização (crianças de Gateway), assim como nossa declarante se faz uso,

eram aqueles que obtinham sucesso no desempenho escolar. Estas eram capazes de transpor essa ficcionalização para o ambiente escolar, em que as dinâmicas interacionais com a leitura eram valorizadas, demonstrando o porquê do sucesso de Maria como estudante e agora como uma excelente professora.

Enfatizamos aqui a grande importância da formação de leitora da professora promovida em sua infância, visto que corroboramos com o que Marina Colassanti cita em entrevista à Revista Radar da Educação em 2016, onde enfatiza que “a leitura é contaminação amorosa. O professor tem que acreditar no que diz e, para acreditar, ele tem que ser leitor”, portanto, para o professor cumprir o objetivo primaz de formar leitores, ele deve ser leitor (MAINARDES, 2016).

Figura 1 – Gráfico de similitude: Relato autobiográfico



Fonte: Dados de pesquisa / junho 2022.

Conforme já analisado anteriormente, vemos neste gráfico de similitude gerado através do software Iramuteq, a partir do relato autobiográfico da professora, o quanto a professora tem a escola como seu grande modelo de relação com a leitura e a escrita pois, de acordo com seu relato, a escola e a universidade foram suas grandes promotoras de letramento.

Percebe-se a grande ligação da professora com os livros e com a literatura, apesar de não ter sido estimulada em seu ambiente familiar, quando cita diversas vezes em sua fala a

importância e a presença dos livros em seu cotidiano. As palavras livro, leitura e literatura tiveram grande destaque no gráfico acima e pode-se ainda visualizar a ligação direta das palavras escola, literatura e leitura, visto que a escola foi a grande promotora de seu letramento literário.

Pode-se considerar, então, que o acesso às práticas de leitura e escrita da professora, em contexto doméstico eram poucas, ou seja, suas práticas de letramento quando criança foram construídas nas práticas da escola, o que nos revela, uma vez mais o poder dominante do letramento escolarizado ou autônomo como teoriza Street (2014). Os discursos escolares nos quais Maria foi socializada, formaram-na como leitora, mas não como escritora, ou seja, ela foi socializada nos modos escolares desenvolvidos para as ações de ler e pouco para as ações relacionadas à produção da escrita.

Salienta-se que o caso de Maria foi um sucesso, mas que, muitas vezes, a criança que não foi socializada na infância com as práticas valorizadas na escola, muitas vezes está fadada ao insucesso na mesma, conforme Barton (1994).

4.2 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA E ANÁLISE DAS TAREFAS

Este momento do trabalho se reveste de importância pois se refere às respostas dadas a nossas perguntas, o que nos propiciará compreender melhor porque a professora opta por desenvolver práticas de letramento em tempos normais e em tempos de pandemia.

4.2.1 Identificação e percurso docente

Em 2021, a professora Maria lecionou em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, objeto desta pesquisa. A docente é concursada e trabalha na escola que está lotada desde agosto de 2016, onde lecionou em turmas do 2º ano do Ensino Fundamental e de 2018 em diante, trabalha com turma do 1º ano.

Desde então, ela está na mesma escola e sempre lecionou para turmas do ciclo de alfabetização, destacando que, *“De 2018 pra frente, fiquei só com 1º. Só com alfabetização. É a parte mais legal, né? Vamos combinar? É a parte mais legal! É a mais emocionante!”*. Antes disso não possuía experiência prática de docência, a não ser os estágios da faculdade que contemplaram todos os níveis da Educação Básica.

A nosso ver, vê-se aqui a grande importância dos estágios durante a formação docente assim como o Programa de Residência Pedagógica para que os professores consigam visualizar,

in loco, todos os desafios e as demandas da prática docente a fim de que realmente estejam preparados para a docência. O Programa Residência Pedagógica (RP) é desenvolvido por universidades de todo o país, desde 2018, em parceria com Ministério da Educação e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Tanto os estágios quanto o Programa de Residência Pedagógica proporcionam aos docentes em formação inicial, o contato direto com o espaço escolar de maneira ampla, se tornando peça chave para a formação de professores, gerando o diálogo entre a teoria e a prática docente.

Além disso, destaca-se em sua fala o seu grande envolvimento e amor pela sua profissão e especificamente pela alfabetização. Amor não no sentido romântico, abstrato, distante, mas no seu sentido mais pleno, real, que é o da doação, da entrega, pois amor quer dizer A(negação) + M (fonema universal de posse de primeira pessoa) + OR (afixo indicativo de prática), então segundo Ferrarezi Jr (2022, p. 01), amor, na prática, quer dizer “agir não pra mim”, e isso a gente escolhe fazer, por isso é um mandamento e não um sentimento.

4.2.2 Número de estudantes

De acordo com a entrevistada, geralmente, na escola objeto de pesquisa, em período não pandêmico, há entre 23 e 24 estudantes em cada turma do 1º ano do Ensino Fundamental, com 3 turmas desta faixa etária.

A professora disse que, em 2021, no período analisado, havia 28 estudantes matriculados em sua turma, o que por si só já dificulta muito que aconteça uma educação de qualidade, ainda mais em um contexto remoto.

Em relação ao que seria o ideal, de acordo com a entrevistada,

Olha, para o primeiro ano, em tempos normais, eu acredito que pra você dar a atenção que essas crianças precisam, eu acho que assim, no máximo, uns 18 alunos. Estourando. Agora, com essa defasagem toda que as crianças chegaram no primeiro ano, eu acredito assim, que o número ideal, seria em torno de uns 15. Porque aí, você consegue dar mais atenção, você consegue...enfim, você consegue prestar mais atenção mesmo nas crianças, porque quando tem esse número tão grande... Eu cheguei a ter 24 esse ano. É muita criança! São muitas realidades dentro da sala. Tem aqueles que a família teve estrutura, conseguiu dar uma atenção maior, teve aqueles que ficaram dois anos sem ter o mínimo contato com nada, então as demandas são muito diferentes...então eu acredito que uns 15 alunos seria o mundo perfeito pra gente conseguir dar a atenção que eles precisam.

A fase da alfabetização demanda uma aproximação de estudantes e professores, pois inclui afeto, atenção, e essa quantidade de estudantes, além de outros fatores, inviabilizou que todos fossem atendidos da forma que deveriam ter sido atendidos. Soares (2015), faz-nos refletir quando cita que “Esse é o problema da educação brasileira: busca-se resolver apenas a

quantidade de carteiras nas salas de aula. Fica faltando a qualidade do ensino e, portanto, da aprendizagem” (SOARES, 2015, p. 29).

Quando o número de estudantes está acima do ideal, a aproximação destes com o professor é bem dificultada, impossibilitando um atendimento de qualidade, afetando o desempenho dos estudantes e a aprendizagem, impedindo, por exemplo, atendimentos individualizados a estudantes com dificuldades ou com deficiência.

De acordo com os resultados relatados pela professora, o número de estudantes no período pandêmico excedeu o número de estudantes que se costumava receber em sua sala de aula, em período não pandêmico, gerando uma grande sobrecarga de trabalho e privando um trabalho mais individualizado, principalmente àqueles que demandavam uma maior atenção, como os estudantes com dificuldades de aprendizagem e os alunos com deficiência.

Percebe-se no relato da professora, sua preocupação com seus estudantes na oferta de um ensino de qualidade. Ficou claro que o excesso de estudantes por sala impossibilita que a professora realmente execute seu trabalho de forma eficaz e eficiente. E o fato de ela ter um número ainda maior de estudantes em período pandêmico dificultou ainda mais o seu trabalho.

4.2.3 Inclusão

Em relação à inclusão dos estudantes com deficiência, de acordo com Maria, em sua escola, é muito comum que todas as salas de aula tenham ao menos um aluno com deficiência e as professoras já estão acostumadas a se preparar para essa possibilidade. Em relação à acolhida de seus estudantes com deficiência, Maria ainda destaca

Eu sou aquela assim...eu penso assim: “E se fosse o meu filho?”, eu nem filho não tenho, acho que eu nem vou querer ter, mas eu penso, e se fosse o meu? Que a gente sempre vê colegas: “Ah...eu não quero, eu não sei o que eu faço”. Gente, o Google tá aí! O Google tá, minha filha...dê seus pulos! Você não quer, você está na área errada.

Desde a Conferência de Jomtien, na Tailândia, em 1990, ficou firmado o compromisso dos países participantes e de organismos internacionais como a UNESCO e o UNICEF (UNESCO, 1990), de educação para todos. No documento elaborado, assumiu-se o compromisso mundial de garantia de acesso aos conhecimentos básicos necessários para uma vida digna, cujo objetivo primaz é uma sociedade mais humana e mais justa.

Apesar dessa garantia, sabemos que a maioria dos professores necessitam de auxílio e formação para atender a esses estudantes e destaca-se, também, que o trabalho em rede através de parcerias com instituições especializadas é essencial para que a educação inclusiva realmente

aconteça. Para os educadores, a inclusão não pode ser configurada como modismo, mas sim como exercício de cidadania. Segundo Morgado (1999, p. 121),

Em termos de política Educativa, é nossa convicção de que a questão da inclusão, mais do que uma dimensão técnica, tem uma dimensão ética, social e política. Nas sociedades atuais, a exclusão da escola tenderá a constituir-se como o primeiro passo para a exclusão social.

No Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Wilson Hedy Molinari (2022), firma-se esse compromisso democrático de Educação para todos, visto que a missão da escola é que através de uma pedagogia crítica e de protagonismo estudantil, em que os mesmos são sujeitos da aprendizagem, consolidar um projeto de educação inclusiva.

Ainda segundo o documento citado, Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Wilson Hedy Molinari (2022, p. 5), “o olhar da escola para a educação inclusiva é diferenciado, com parcerias efetivas entre a equipe gestora, sala de recursos, professores e instituições especializadas”, refletindo em bons resultados para a escola.

Acredita-se que o trabalho em equipe, no que diz respeito à educação inclusiva, é primordial. Todos os funcionários e estudantes da escola devem estar cientes das demandas daqueles estudantes, tanto as demandas pedagógicas, quanto aquelas demandas de locomoção, higiene e alimentação, pois assim como nos lembra Boaventura de Sousa Santos (2003, p. 56)

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza. Temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Segundo relatos da entrevistada, o procedimento de inclusão do aluno com deficiência em período não pandêmico consiste, primeiramente, na acolhida do estudante pela Professora da Sala de Recursos, que é responsável pelo Atendimento Educacional Especializado, que através de relatórios e pela entrevista feita com a família, reúne com a professoras regentes nos primeiros dias de aula para que todas as professoras obtenham as informações necessárias para atender estes alunos de acordo com suas habilidades e dificuldades apontadas.

Após esse primeiro encontro, a Professora da Sala de Recursos reúne com a professora específica de cada estudante para dar informações do que já foi realizado no ano anterior com ele e apontar quais os materiais devem ser ou não adaptados para as demandas daquele estudante para dar seguimento ao trabalho, sendo que há alguns estudantes com deficiência que demandam muito mais adaptação do que outros, há inclusive estudantes que não conseguem seguir o conteúdo programático da turma e necessitam de adaptações curriculares.

A demanda por Auxiliares de Educação Inclusiva, se apontada, é encaminhada à Secretaria de Educação, que envia profissionais à escola. Esses profissionais são responsáveis

pela higiene, alimentação e locomoção dos estudantes com deficiência, além de auxiliarem as professoras no atendimento pedagógico juntamente com a Professora regente e a Professora da Sala de Recursos.

Percebe-se, no relato da professora, como o atendimento educacional especializado em sua escola atende os estudantes de maneira pontual e individualizada. Mesmo não tendo acompanhado o atendimento, percebe-se que seu relato está alinhado ao Projeto pedagógico da escola e que, apesar da pandemia, a instituição tentou manter este atendimento. Pontua-se, também, que o atendimento às crianças com deficiência em sua escola é um trabalho em rede, pois cumpre com as demandas de seus estudantes de maneira muito eficaz além de oferecer, como diz Perrenoud (1999), uma Pedagogia diferenciada que busca a individualização da ação pedagógica.

Em 2021, no período analisado, a professora tinha dois estudantes com deficiência. Um deles tinha uma síndrome raríssima cuja sigla é STXBP1 (atraso no desenvolvimento neuropsicomotor), de origem genética, sendo que há apenas ele e mais uma criança diagnosticada no Brasil. Esse estudante tem um comprometimento cognitivo, motor, muito grande o que demandava um atendimento e um planejamento diferenciado. Eram atividades de pegar e soltar, relacionar objetos da mesma cor, tira/põe, gruda/desgruda, enfim, era um outro trabalho. E nas aulas síncronas de segunda e sexta-feira, a professora incluía atividades que este estudante tinha habilidade para executar com a turma, utilizando-se de materiais concretos.

Entende-se que essa dinâmica de incluir todos os estudantes em uma mesma atividade, tendo em vista as habilidades e as dificuldades de seus estudantes, demonstra que as práticas de nossa declarante se alinham aos objetivos de sua escola, além de respeitar e conhecer seus estudantes mesmo estando online. Destaca-se aqui, a arte de fazer da professora, como cita Certau (2014), pois ela demonstra estar em constante reflexão e organização em seus modos de fazer, se reinventando a todo momento.

Esse estudante tinha muito interesse por atividades que envolviam música, então a professora utilizava atividades com música para desenvolver habilidades motoras e cognitivas importantes para seu desenvolvimento, como, por exemplo, bater objetos no ritmo da música e utilização de elementos da música para motivar o simbólico, a representação, habilidades estas tão importantes para a leitura e a escrita, tendo Vigotskii (2010) como referência.

O outro estudante com deficiência da turma possui o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), em nível moderado, não oralizado. Esse estudante, em virtude de sua deficiência e de seu baixo nível de atenção e concentração, não conseguia frequentar as aulas síncronas, mas eram enviadas as atividades todos os dias e a mãe conseguia sentar com ele e

realizar as atividades selecionadas de acordo com suas habilidades. A professora, com apoio da Auxiliar de Educação Inclusiva, produzia materiais específicos para ele, como por exemplo, ao selecionar uma história, escaneava figuras dos personagens da história para que ele as associasse no livro.

Percebe-se aqui a importância do trabalho em equipe com a família deste estudante com TEA e o quanto essa família teve que se reinventar e priorizar os momentos com o filho. As instruções da professora regente disponibilizadas à família, via chamada de vídeo ou vídeos pelo YouTube, e os materiais produzidos em equipe fizeram com que esse estudante fosse atendido respeitando-se suas habilidades e dificuldades.

Os dois estudantes relatados demandavam um Auxiliar de Educação Inclusiva (AEI), para cada um, que os acompanhasse, se estivessem no ensino presencial, porém, neste período pesquisado foi disponibilizada apenas uma AEI para auxiliar a professora neste processo de inclusão. Essa não disponibilização de uma profissional específica para cada estudante deve-se a adoção das aulas online, o que dificultou a entrega de materiais adaptados aos estudantes.

Observou-se nos vídeos disponibilizados pela entrevistada, que as atividades propostas para os estudantes com deficiência eram produzidas através de livros literários, o que se alinha ao modelo ideológico de letramento, conforme nos ensina Street (2014), visto que são atividades produzidas através de textos reais, que fazem parte da literatura infantil e de músicas que fazem parte do universo infantil e não aqueles textos cartilhados e sem contexto. Tal escolha possibilita a realização de análises contextuais e também linguísticas de acordo com as demandas da turma, incluindo os estudantes com deficiência.

Estes livros eram extremamente explorados em várias habilidades diferentes, com atividades enviadas contextualizadas e as habilidades trabalhadas de acordo com as demandas do estudante, como nomeação de cores e representação simbólica, por exemplo. Essas habilidades eram planejadas através de atividades que aqueles estudantes necessitavam naquele momento, com o mesmo texto que estava sendo trabalhado com o restante da turma.

Nos planejamentos analisados e nos vídeos disponibilizados aos estudantes com deficiência, o discurso da professora coaduna com sua prática, no qual haviam atividades realizadas com toda a turma feitas por meio dos livros infantis chamados “Talvez” do autor Guido Van Genechten e do livro “Tô indo”, de Matthieu Maudet além de utilizar da música infantil pertencente ao nosso folclore “Quem mora na casinha”, em que se oportunizou atividades de leitura, interpretação textual, análise linguística e também atividades da disciplina de Matemática, que se referem às unidades temáticas de Geometria.

Figura 2 – Materiais produzidos e enviados aos estudantes com deficiência a partir do livro “Tô indo”, de Matthieu Maudet.



Fonte: Acervo da entrevistada/2021

Figura 3 – Materiais produzidos e enviados aos estudantes com deficiência a partir da música infantil “Quem mora na casinha?”



Fonte: acervo da entrevistada/2021

Uma vez ao mês, a professora da Sala de Recursos levava na casa dos dois estudantes com deficiência, uma caixa de atividades com materiais concretos, atividades impressas e livros literários conforme FIGURAS 1 e 2. A entrega foi feita de forma alternada, pelo fato de haver

apenas uma caixa disponível com o livro literário disponível, o que ocasionou uma certa lentidão na dinâmica das atividades.

Essas atividades e materiais eram planejados e produzidos pela professora Maria em parceria com Auxiliar de Educação Inclusiva e a professora da Sala de Recursos era responsável por levar essa caixa na casa dos estudantes.

Segundo a entrevistada, ela desenvolvia três planejamentos com seus estudantes e estes planejamentos e eram construídos de acordo com as devolutivas das atividades trabalhadas com eles. Percebemos nesse relato o quanto nosso sujeito objeto de pesquisa preocupa-se na oferta de um ensino individualizado que favoreça o desenvolvimento de seus estudantes de forma plena e pontual.

Nos vídeos disponibilizados pela professora, verificou-se que, além dos vídeos produzidos para a turma toda, Maria também produzia vídeos específicos para seus estudantes com deficiência, com as instruções detalhadas sobre como utilizar tais materiais, pois estes alunos, conforme dito anteriormente, recebiam recursos didáticos diferenciados.

Conforme visto em vídeo no dia 16 de junho, a professora Maria enviou um vídeo específico para o estudante com a síndrome STXP1, em que trabalha a nomeação dos ambientes da casa do aluno, como cozinha, sala, e propõe ao estudante, com a ajuda da família, vestida de trajes juninos, colocarem em prática uma receita de pipoca, que foi enviada ao estudante em forma de texto.

Nesta atividade, podemos observar uma proposta clara de letramento ideológico, de acordo com Street (2014), em que o sujeito, executa uma atividade a partir de um texto escrito. Atividades como essa são de extrema importância pois demonstram ao estudante, em fase de alfabetização, a função real e social da escrita.

Já no vídeo do dia 30 de julho, a professora propõe para o mesmo estudante, a partir de um livro de literatura infantil enviado na caixa de atividades chamado “Talvez”, do autor belga Guido Van Guenechten, que o estudante faça uma atividade de classificação e nomeação de cores com palitos e bolas coloridas, visto que essa obra é repleta de cores primárias e formas geométricas planas. Novamente, a professora utiliza como proposta para alcançar seus objetivos, um suporte textual, a literatura infantil. Tal prática considera, a *priori*, o valor literário da obra, pois houve um momento de leitura, de apreciação textual e visual. Apenas depois dessa análise, foram propostas atividades embasadas no livro para que alcançasse seus objetivos de aprendizagem com o estudante, que eram de nomeação e classificação de cores.

Analisando a prática da entrevistada descrita acima, percebe-se o quanto ela se preocupa em contextualizar sua prática. Tem-se plena convicção do quanto faz-se necessário em uma

turma de alfabetização, como a de Maria, que a docente trabalhe com o desenvolvimento de nosso sistema de escrita alfabética aliado a práticas efetivas de letramento. Aqui, a prática se alinha à alfabetização em contexto de letramento, em que o texto é o eixo central da alfabetização e letramento, conforme proposta defendida por Soares (2020).

O planejamento das atividades propostas para os estudantes em período pandêmico e em período não pandêmico, é realizado pela professora da Sala de Recursos e professora regente, com o objetivo é diagnosticar as habilidades e as demandas daqueles estudantes com deficiência para constar no documento chamado Plano de Desenvolvimento do Alunos - PDA, construindo um planejamento para o atendimento escolar desses estudantes com as devidas adequações de material ou, até mesmo, adequações curriculares.

Fazendo o contraponto entre os atendimentos em período pandêmico e não pandêmico verificou-se que, visando o alinhamento às propostas da escola, houve uma mobilização da professora no período pandêmico em atender estes estudantes da melhor forma possível. Constatou-se que a produção de apenas uma unidade de material de apoio, para uso dos dois alunos atendidos, fez com que toda essa dinâmica na oferta e o alcance de seus objetivos fossem demorados. Os objetivos demarcados no Projeto Político Pedagógico da escola, no que diz respeito à educação inclusiva, conforme o relato da professora, são realmente vivenciados.

Apesar de todas as dificuldades apontadas, percebe-se que a professora e sua equipe escolar conseguiram, dentro do possível, atender os estudantes com deficiência garantindo seus direitos à educação mesmo em meio a pandemia, respeitando suas habilidades, dificuldades e atendendo suas demandas.

Enfim, em consonância ao objetivo primaz dessa pesquisa afirma-se que a professora utilizou de mais práticas que se alinham ao letramento ideológico, conforme Street (2014), em relação ao modelo de letramento autônomo com os estudantes com deficiência.

4.2.4 Rotina de atividades de Língua Portuguesa

Segundo a professora, as aulas de Língua Portuguesa, antes da pandemia eram diárias. Pelo menos uma atividade por dia era dada, nem que fosse relembrar os sons das letras do alfabeto e/ou a leitura de uma história.

Quando a professora trabalhava as vogais, ela enfatizava uma vogal às segundas, terças e quartas, introduzia outra às quintas e sextas, na segunda-feira seguinte retomava as duas já estudadas e seguia com mais outras duas. E ao introduzir os sons das consoantes, trabalhava-se uma por semana.

Percebe-se no relato, que o seu grande foco está no ensino dos grafemas e de seus respectivos sons, o que configura como uma prática alinhada ao modelo de letramento autônomo, conforme Street (2014).

Segundo a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, que possui uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, devemos assumir a centralidade do texto como unidade de trabalho, e

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2017, p. 67 e 68)

Visto tal fragmento da BNCC alinhado aos Novos Estudos do Letramento, acreditamos que as atividades de aquisição de escrita devem estar atreladas a contextos reais da sala de aula, para que os estudantes desenvolvam habilidades relacionadas a sua promoção do letramento, vivenciem a função real da leitura e da escrita e não apenas adquiram a tecnologia da escrita de maneira neutra e descontextualizada.

Segundo a entrevistada, durante a pandemia, a frequência de atividades de Língua Portuguesa era de duas ou três vezes na semana, intercalada com as atividades de Matemática, sendo que na Sexta-feira eram oferecidas atividades mais lúdicas, como Artes ou a leitura de uma história. Este planejamento suscita a reflexão de que é possível ofertar um ensino baseado na ludicidade em todos os componentes curriculares e não apenas em Artes e na literatura.

Segundo a entrevistada, os estudantes que não possuíam acesso a celulares e à Internet recebiam material impresso para realização de suas tarefas em casa, sob a supervisão das famílias, com o prazo para retirada e devolução dessas atividades. Ainda de acordo com a professora Maria, a Supervisora fazia uma seleção das atividades confeccionadas em parceria com as professoras e estas atividades eram impressas pela Secretaria da escola e disponibilizadas às famílias.

As famílias que recebiam esse material impresso eram de alta vulnerabilidade social, com baixas condições financeiras, não tinham com quem deixar as crianças, muitas vezes nem tinham condições de arcar com o transporte para irem buscar esses materiais, o que fez com que as Diretoras e a Supervisora fossem com seus carros particulares nas casas dessas crianças levar os materiais impressos. Para esses estudantes, que não havia meios possíveis de contato via telefone ou aplicativo de mensagens, a professora Maria enviava cartas junto ao material para manter um contato mais próximo com o estudante.

Percebe-se nesta passagem, o quanto as condições socioeconômicas das famílias influenciaram diretamente no atendimento desses estudantes, gerando lacunas ainda maiores no que diz respeito à educação. A escola objeto desta pesquisa, se esmerou no atendimento aos estudantes, mas teve dificuldades no atendimento das crianças com dificuldades na comunicação, impossibilitando que houvesse qualquer tipo de intervenção, por parte da professora, no desenvolvimento das atividades propostas. Segundo a entrevistada, apenas a oferta de papéis com atividades impressas não proporcionou o desenvolvimento necessário a esses estudantes causando, além deste déficit, ansiedade e sentimento de impotência nos professores, pois nada se sabia em relação às condições familiares que estes estudantes estavam expostos.

Mais uma vez, destaca-se o papel da professora no desenvolvimento do seu trabalho com afetividade em relação aos seus estudantes, quando estabelece contato com estes que não tem condições de se comunicarem por meios eletrônicos, através da carta enviada junto ao material, estabelecendo vínculo com seus alunos, mesmo estando distantes fisicamente.

4.2.5 Meios de comunicação com as famílias

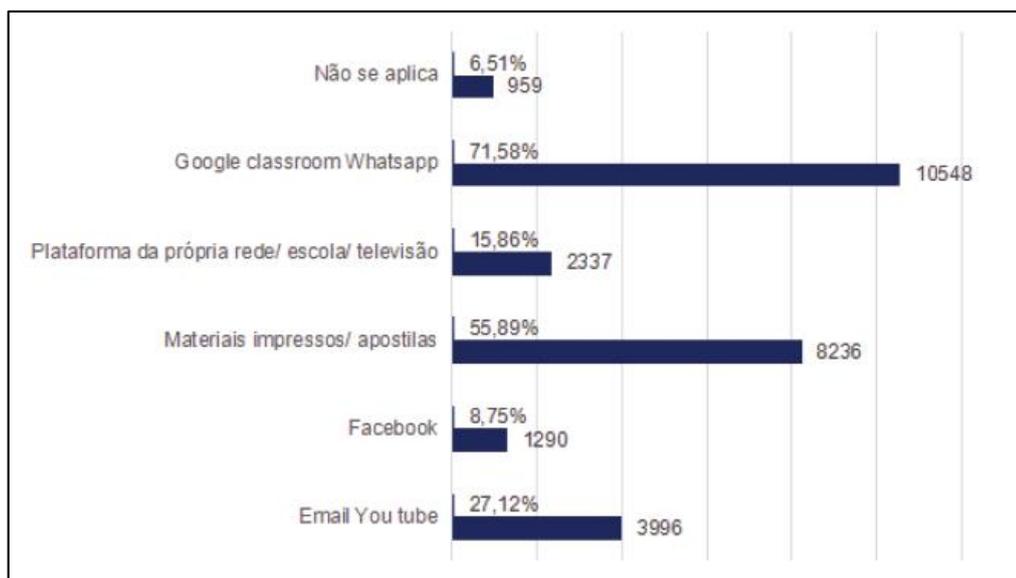
Antes do período pandêmico, Maria declara ser os bilhetes escritos na agenda das crianças o melhor meio de comunicação com as famílias. Após o retorno das aulas presenciais, tal comunicação foi retomada por ser um meio de comunicação eficiente, em virtude das famílias que liam os bilhetes e o assinavam, o faziam tanto na agenda, quanto no *WhatsApp*. Além da agenda, Maria também conta com a presença de alguns familiares na escola, ao levar e buscar os estudantes na sala de aula, o que possibilita a comunicação entre ambos.

O meio de comunicação que mais “funcionou” durante a pandemia foi o aplicativo de mensagens *WhatsApp* pois segundo ela “*melhor, melhor...acho que é uma palavra muito forte, né? Na verdade, o menos dificultoso foi o WhatsApp*”. A maioria dos estudantes optou pelo ensino remoto on-line, pouquíssimos optaram pelo recebimento de material impresso.

Foi organizado um grupo de *Whatsapp* da sala e, durante a semana, às 13 horas, eram enviadas as atividades do dia como atividades do livro, atividades para serem realizadas no caderno ou jogos pedagógicos que poderiam ser feitos no celular, como o *Wordwall* e também arquivos em PDF, onde os estudantes pudessem fazer correspondências e enviar os “prints” para a professora. Todas essas atividades eram explicadas através de vídeos gravados pela professora, postados no *YouTube* e os links eram encaminhados às famílias dos estudantes.

O Coletivo Alfabetização em Rede (2020), evidencia, no gráfico abaixo, que o Whatsapp, foi a principal ferramenta de comunicação utilizada no período pesquisado, sendo utilizado por 71,58% dos educadores. Assim como a maioria dos professores de nosso país, Maria utilizou o aplicativo de mensagens de WhatsApp como meio de comunicação com as famílias dos estudantes durante o período pandêmico. Pode-se inferir uma certa precariedade das condições de conectividade tanto dos docentes quanto dos estudantes.

Figura 4 - Gráfico de Ferramentas e plataformas usadas no ensino remoto



Fonte: Coletivo Alfabetização em Rede, 2020, p. 192

Tem-se no relato acima, portanto, dois fatos relevantes para essa pesquisa: primeiro, a estratégia da oferta de material impresso aos estudantes com dificuldades na comunicação com a escola e segundo, a utilização da carta como estratégia da professora como meio de acolhimento e de comunicação mais assertiva com esses estudantes.

Tendo em vista a alfabetização como processo discursivo, os estudantes necessitam que haja nesse processo a intervenção/mediação de um adulto que já domine essa habilidade presente na construção desse conhecimento. Há, então, uma dificuldade neste período, uma vez que a simples oferta de materiais não garante que esses estudantes adquiram os conhecimentos necessários para desenvolver essa habilidade. Segundo a entrevistada, não foi realizado um levantamento para diagnosticar se as famílias desses estudantes tinham pessoas alfabetizadas ou não, para acompanhá-los. E mesmo que as famílias tivessem pessoas alfabetizadas, não seria uma garantia de que o processo seria realizado a contento, uma vez que essas pessoas não têm

conhecimentos das ferramentas e estratégias pedagógicas que possibilitariam a intervenção correta no processo de desenvolvimento desses estudantes.

O fato de Maria utilizar a estratégia de enviar cartas aos estudantes, pode ser analisada, utilizando como embasamento os Novos Estudos do Letramento, Barton (1994), Gee (1998, 2005) e Street (2003a, 2003b, 2014), como de grande valia, tendo em vista, além da tentativa de criar um vínculo com esses estudantes, a professora estar utilizando o texto como objeto social. O fato desses estudantes não terem respondido à essas cartas, pode estar vinculado ao desconhecimento do funcionamento desse gênero textual pelas famílias como objeto de comunicação, hoje imersa somente nos meios tecnológicos, e, também, pelo fato das famílias terem se sobrecarregado com a rotina imposta pela pandemia e não terem se preocupado em responder. Esta pesquisa não é desenvolvida com a finalidade de produzir juízo de valor e, portanto, se aterá ao levantamento de dados e a análise dos mesmos.

4.2.6 Rotina e desritualização

Maria desabafa, em seu relato, quando questionada a respeito das mudanças em sua rotina

O que mudou, é que eu não tinha mais o meu horário de trabalho, meu horário pra mim, pra minha vida pessoal...misturou tudo! Você tinha que estar disponível o tempo todo. Então, essa questão dessa disponibilidade foi o que me deixou mais assim...incomodada, que me fez mal mesmo, de me deixar exausta.

Esse processo de desritualização em que a professora vivenciou durante o período de distanciamento social, segundo ela, foi um processo doloroso que desestabilizou a todos e fez com que muitas pessoas e até mesmo várias crianças sofressem transtornos de ansiedade, estresse, depressão e outros acometimentos. Foi uma violência com todos que sofreram e viveram esse período.

Esse tempo de pandemia do Covid-19, como cita Certau (2014), fez com que as pessoas se mobilizassem na reinvenção do cotidiano, na criação do novo. A quarentena coloca em evidência um cotidiano inventado e legitimado para ela, pautando o direito à vida, mas, ao mesmo tempo ficamos restritos no direito à liberdade, a reorganização do cotidiano afetou não apenas os estudantes, mas também os responsáveis, os professores e toda a comunidade escolar.

De acordo com Guizzo (2020), evidencia-se que “de um lado, a relação das famílias com as tecnologias, e, de outro, a relação das famílias com a escola sugerem práticas comprometidas com a manutenção de formas de existir, mesmo em meio a um contexto de excepcionalidade”. (GUIZZO, 2020, p. 1)

Guizzo (2020, p. 7) ainda salienta que

Crianças (na sua condição de alunos/as, responsáveis e professoras foram surpreendidos e precisaram rever suas práticas de formas sensivelmente diferentes daquelas com que estavam habituados e familiarizados. Professoras precisaram aprender a preparar materiais didáticos (atividades, videoaulas, recados motivacionais et.), mas também a lidar com aplicativos e/ou ambientes virtuais nos quais disponibilizar esses materiais. Suas rotinas alteraram-se bruscamente, pois, além de planejar, também precisaram aprender a gravar, estar online e sanar dúvidas.

Essas novas noções de espaço e tempo estão conectadas com a produção de novos modos de pensar a educação e os processos pedagógicos, pois, além dos esforços dos professores, as famílias precisaram mediar a relação entre professoras e crianças, compreender o método utilizado, muitas vezes bem diferente daquele método com que foi ensinado, baixar conteúdo, filmar atividades, tirar fotografias, assumir o uso das tecnologias digitais, visando a manutenção do direito à educação neste período pandêmico.

4.2.7 Organização das aulas on-line: Aulas síncronas e assíncronas

Durante as aulas remotas os estudantes passaram a receber as atividades através de aplicativos de mensagens (*WhatsApp*), aulas síncronas através de plataforma de videoconferência (*Google Meet*) e a oferta de material impresso para aqueles que não tinham acesso à internet.

Como relata a entrevistada, na escola em que leciona foram proporcionadas, semanalmente, aulas síncronas, via *Google Meet*, para que conseguissem um melhor aproveitamento, além de oferecer acolhimento aos estudantes em isolamento. Para aqueles que não conseguiam acompanhar essas aulas síncronas, a escola fez um trabalho de busca ativa dos estudantes para que todos fossem incluídos no processo de ensino-aprendizagem, mesmo que remotamente.

As aulas assíncronas foram as mais utilizadas e aconteciam às terças, quartas e quintas-feiras, em que se disponibilizavam as atividades via aplicativo de *WhatsApp*, sempre no horário de aula presencial, às 13 horas. Além das atividades, como já dito, era postado o link do *YouTube* com o vídeo explicativo da atividade do dia. A professora formatou seus vídeos na configuração “não-listado”, ou seja, seus vídeos não eram públicos, apenas quem recebia o *link* tinha acesso a ele.

As aulas assíncronas, por sua natureza, impossibilitavam interações dos estudantes com as professoras e dos estudantes entre si. Sabe-se que tal prática não era o ideal, mas era a possível no período.

O ensino remoto ficou imerso em uma ambiência de relações entre a realidade ideal e a realidade possível. Maria se mobilizou, sem o auxílio do poder público, para que tivesse condições para oferecer esse tipo de aula, mesmo sabendo que a maioria de seus estudantes não tinham condições de acompanhar as aulas por diversos motivos, dentre eles financeiros e sociais.

De acordo com a professora, as aulas síncronas, via *Google Meet*, eram realizadas duas vezes por semana, segunda e sexta-feira, em conjunto com os demais primeiros anos da escola e não eram gravadas. Estas aulas tinham o objetivo de, na segunda-feira, introduzir algum conteúdo novo ou letra nova e na sexta-feira, encerrar tal conteúdo. Essa organização foi determinada pela Direção da escola para que houvesse uma uniformização no atendimento das turmas. Segundo a professora, a Secretaria de Educação deixou à critério de cada unidade escolar organizar esse atendimento.

A adesão às aulas síncronas era mínima, sendo que dos 75 alunos das três turmas do primeiro ano, frequentavam em média, apenas três, quatro, de cada sala. No máximo tinham, de 9 a 10 crianças presentes nessas aulas e eram sempre os mesmos estudantes que frequentavam.

As aulas síncronas, ao contrário das assíncronas, possibilitavam uma certa interação entre os participantes da aula, oportunizava momentos de mediação da professora, porém, essa falta de assiduidade causada, *a priori*, pelas dificuldades socioeconômicas das famílias dos estudantes, fez com que esse tipo de aula não fosse democraticamente acessível. De acordo com nossa declarante a falta de assiduidade dos estudantes pode ser explicada na seguinte forma

o que eu via, é que muitas crianças, a família realmente não tinha condição de acompanhar, porque a aula era durante o horário de trabalho dos pais, as crianças ficavam com os avós, os avós não sabiam mexer no celular direito, muitos não tinham dinheiro mesmo pra manter, pra pagar Internet. Isso dava assim...vamos supor. Daria três grupinhos na turma, em média: um grupinho que realmente não tinha como, não tinha dinheiro pra manter um celular, não tinha alguém disponível naquele momento, tinha um pequeno grupinho, que quando você via assim, a família indo levar, você dava aquela conversadinha, aquela assuntadinha na porta da sala, você via que realmente não entrou porque não quis, né? A criança não queria, a criança não queria parar de jogar pra assistir a aula, a família não tinha como deixar o celular uma hora com a criança, porque X..., enfim... alguns foram porque “Ah, só vai contar história...ah só vai fazer aquela atividade de novo que acabei de fazer com a criança, pra quê que vai ligar de novo né?”, e outros entravam...não era todo dia, toda aula, mas entravam de vez em quando, três ou quatro eram bem assíduos, mas muitos...alguns assim desse meio termo de que tinha uma condição, tinha uma estrutura, porém...a gente via que até que no dia a dia, sabe? Assim: “Ah, ele levou esse livro aqui hoje, mas não deu tempo”. Sabe? É difícil a gente julgar, porque você tem uma criança lá junto com você, que frequentava a escola desde cedo e quando ver essa criança:”Puf!”, tem que ficar com você o tempo todo, a gente sabe que isso mexe, que é complicado a gente julgar, né? Mas, um terço da sala não entrava porque não sei, porque teria como entrar...mas por variados motivos e situações, acabavam não entrando.

Ela ainda classifica os estudantes de acordo com a frequência nas aulas, em três grupos distintos, sendo o primeiro daqueles que realmente não tinha condições para acompanhar essas aulas devido a dificuldades financeiras e ao fato da família não possuir um celular que pudesse deixar em casa para que eles pudessem entrar na aula, o segundo grupo daqueles que não tinham interesse em participar dessas aulas ou não valorizavam esses encontros e, por fim, o terceiro grupo daqueles que realmente participavam das aulas.

Segundo relatos da professora, a frequência dos estudantes no ensino presencial, antes da pandemia, era de 19 alunos diários, em média, dos 22 ou 23 alunos matriculados. O cenário ficou diferente no período pandêmico que, nessa comunidade escolar, o acesso às aulas on-line não alcançou todos os estudantes de maneira igualitária devido, entre outros motivos, às condições econômicas desfavoráveis de suas famílias e à inadaptação a esse sistema de aulas online disponibilizadas nesse período.

As aulas remotas sabidamente proporcionaram pouquíssima interação entre os estudantes e os profissionais da educação, gerando uma grande quebra no desenvolvimento de competências essenciais da comunicação elencadas por Ferrarezi Jr. (2014), que são as habilidades de ler, escrever, falar e escutar. Sabe-se, que esses déficits não são privilégios do recorte histórico desta pesquisa, mas acredita-se que lacunas ainda maiores foram geradas em virtude dessa dificuldade das escolas públicas conseguirem manter um contato maior com seus estudantes.

Esse momento tão necessário para se resguardar a vida em seu sentido mais amplo durante o isolamento social, fez com que a educação para a vida tivesse uma ruptura ainda maior, fazendo com que a escola se mantivesse na situação de existência como um fim em si mesma, contribuindo para a manutenção de um sistema excludente e que não respeita a individualidade de seus estudantes. O barulho tão necessário das escolas, como entende Ferrarezi Jr. (2014), como sinônimo de vida, de ação, como quebra do silêncio paralisante e ensurdecedor foi silenciado por um ser vivo minúsculo: o Coronavírus.

4.2.8 Formação para edição de vídeos e utilização de ferramentas tecnológicas

A entrevistada relata que, apesar de não ter dificuldades com tecnologia, não tinha formação para edição de vídeos. Essas edições não eram exigidas pela escola, mas eram feitas para chamar a atenção de seus estudantes para o conteúdo trabalhado, para fazer vídeos mais atrativos. Apesar dessa não obrigatoriedade declarada essa relata que

Exigida não. Eu não assinei nenhum documento falando que “Olha, você terá essa obrigação”, porém a gente sempre vê “Nossa, fulana fez um vídeo tão legal! Vamos ensinar todo mundo a fazer vídeo, pessoal? Vamos aprender?” Enfim, uma coisa assim... era meio que uma obrigatoriedade meio velada, mas tinha, sabe? E com aquele porém que eu te contei na outra entrevista, né? Que você fazia, porém os acessos eram mínimos. Até inclusive, acredito que você consegue ver né? Naqueles links que te mandei...tem uns que tem 10, 5... os que tem muito, eram pra três salas, enfim...é isso. Não dava muito ibope não.

A escola promoveu várias capacitações online, nos horários de estudo coletivo, para os professores, considerando que muitos não tinham habilidade no uso das tecnologias e para motivar os professores na produção desses vídeos. Além disso, a equipe gestora realizou parceria com a uma universidade particular para um atendimento psicológico dos profissionais, visando suprir a necessidade de um trabalho especializado para atender as demandas de saúde mental dos professores. Por mais que o poder tenha feito, não foi o suficiente para atender todas as demandas do momento.

Nota-se a grande preocupação da Direção da escola em auxiliar os professores no que tange a manutenção da saúde mental dos profissionais. Essa ação, merece reconhecimento pois sabe-se o quanto essa classe se doou para se reinventar e manter o funcionamento da educação nesse período tão atípico, porém lamentamos que esse tenha sido apenas um movimento da Direção da escola e não uma preocupação do poder público.

Além disso, destaca-se aqui a movimentação da escola no que remete à formação dos professores em relação à utilização de tecnologias. A necessidade da formação dos professores nos tempos atuais é algo urgente, não apenas devido a esse período de isolamento, mas também devido às demandas de nossos estudantes, visto que estão imersos nesse universo tecnológico e isso deve ser utilizado para alcançá-los, tendo como objetivo também cumprir com seu papel educativo de forma mais eficaz e eficiente.

Todos os equipamentos utilizados para a produção dos materiais eram de propriedade da professora. Devido à grande demanda de trabalho, Maria teve a necessidade de adquirir outro celular devido à sobrecarga na memória de seu equipamento, sem nenhuma ajuda de custo.

a gente tinha um celularzinho, que já não tava muito bom, porém pra você ligar, receber uma mensagem, tirar uma fotinha de vez em quando, tava ok, tava ótimo. Porém, em 2021, eu fui uma das que precisou comprar mesmo um telefone novo porque o dinheiro não pagava a paz de você conseguir fazer seu trabalho mais rápido e...com mais eficiência. Então eu tive que adquirir um telefone, que não era necessário pra minha vida pessoal, porém eu tive que adquirir por conta dos vídeos da escola, sem receber nenhuma ajuda de custo. Enfim...só pra deixar bem clara a resposta...nós não recebemos nada...

Diante deste relato de nossa entrevistada, vemos mais uma vez o quanto os profissionais da educação foram pressionados a executar suas atividades sem o devido suporte tecnológico.

Os órgãos públicos deviam ao menos, oferecer subsídios, ferramentas, para que eles pudessem atender seus estudantes de maneira mais eficaz. Acreditamos que não seja correto que os profissionais da educação, que já não possuem salários justos, utilizem do seu dinheiro, para conseguirem atingir seus objetivos na escola. Isso é lamentável!

Acredita-se que a imposição da educação à distância e essa procura pela melhor forma de fazer, mesmo em condições adversas são analisadas por Alves (2003), quando cita que “somos esse acúmulo de ações e acontecimentos cotidianos, insignificantes, mas formadores necessários” e nos “leva a compreender nossa necessidade de diferentes modos de fazer para conseguir com elas viver, conviver e criar” (ALVES, 2003, p. 62).

A entrevistada se reinventou e se esmerou em seus modos de fazer e ainda foi atrás de ferramentas que viabilizasse um melhor atendimento aos estudantes, para facilitar seu trabalho. Enfim, destaca-se, novamente, o quanto os professores foram pressionados no seu fazer pedagógico, sem o mínimo de subsídios ou ferramentas para que executassem o seu trabalho, ou seja, foram verdadeiros heróis!

A entrevistada relata ter ido em busca de conhecimentos específicos, como conhecimentos para edição de vídeos, inserir figurinhas, efeitos, para que obtivesse sucesso ao lidar com essa rotina tecnológica. Ela inclusive utiliza o seguinte termo: “*Foi na raça, né? Foi no apuro! Quando estava ficando boa voltamos ao presencial*”.

Destaca-se esforço, na arte do fazer da professora, em alcançar seus estudantes da melhor forma possível mesmo estando a distância, e aqui amparamo-nos em Certau (2014, p. 31), quando cita que

o cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente”. [...] O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. [...] É uma história a caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada.

Nosso cotidiano é construído e elaborado nas pequenas escolhas do dia a dia. Escolhemos paralisar ou nos movimentar. Escolhemos aceitar ou transformar. Maria demonstra sua força e vivacidade diante de uma situação que não podia ser controlada por ela e lutou com ferramentas nunca antes utilizadas ou conhecidas e que foram, de acordo com Duran (2007, p. 117), reinventadas, “do consumo supostamente passivo dos produtos recebidos, para a criação anônima, nascida da prática, do desvio no uso desses produtos”, portanto, ferramentas antes usadas como redes sociais e entretenimento, foram utilizadas para fins educativos.

Conforme já relatado, todo esse conhecimento foi alcançado através da troca de conhecimentos com as colegas de trabalho. Toda a escola se movimentou para que não houvesse uma ruptura no atendimento aos estudantes. Vemos esse atendimento não apenas no

aspecto pedagógico, na aquisição de conhecimento, mas no acolhimento aos estudantes e às famílias dos estudantes em um momento não controverso.

Ao ser questionada sobre as possíveis dificuldades e as demandas de formação sobre a utilização de tecnologias, Maria cita o caso de uma colega de trabalho, também do primeiro ano que morava em lugar distante da cidade e que não possuía habilidade para essas questões tecnológicas. Segundo ela, a professora tinha dificuldades em acessar a Internet móvel, que não funcionava e a instalação de internet fixa era inviável e muito cara, o que fez com que Maria, por muitas vezes tivesse que disponibilizar seus vídeos para que a turma dela realizasse as atividades e também realizasse as aulas síncronas também para a turma dessa professora. Quando essa professora precisava mandar algum vídeo bem simples ou áudio específico para sua turma, ela precisava se deslocar para um ponto de ônibus, distante de sua casa, para conseguir acesso à Internet móvel, o que dificultou bastante o seu fazer pedagógico.

Pode-se constatar nesse relato, o quanto aqueles professores que não possuíam acessibilidade digital e ferramentas tecnológicas disponíveis demonstraram grande dificuldade na execução do seu trabalho. Isso pode causar lacunas ainda maiores no que diz respeito à acessibilidade a educação, que é um direito garantido constitucionalmente e aumentar ainda mais questões já incansavelmente discutidas que é o fracasso escolar.

Algo que a auxiliou muito no contato com essas tecnologias, conforme já relatado, foi que a Direção da escola aproveitou os momentos de estudo coletivo para a realização de oficinas para que os professores pudessem compartilhar suas descobertas e ensinassem os colegas a utilizarem.

Na opinião de Maria, em 2020,

Fomos pegos de surpresa e por isso não havia como estarmos preparados para este contexto, mas em 2021, o poder público teve tempo para se estruturar, formar os professores para as demandas do ensino remoto durante os Estudos coletivos, oferecer ferramentas tecnológicas para os professores, visto que as escolas continuariam fechadas. E isso foi uma grande falha do poder público.

Concordamos com nossa declarante no que diz respeito a falta de planejamento e acessibilidade tecnológica as famílias dos estudantes das redes públicas de ensino. Acreditamos que havia tempo hábil para que no ano letivo de 2021, o poder público se organizasse para um melhor atendimento. Tal descaso, a nosso ver, aumentou ainda mais as lacunas e as diferenças entre o ensino ofertado nas redes públicas e privadas.

4.2.9 Avaliação diagnóstica

Em relação às situações de avaliação amparamo-nos em Barton (1994), que acredita ser necessário diagnosticarmos a situação de letramento dos estudantes para que, a partir disso, possamos promover esse indivíduo a situações de desenvolvimento de seu nível de letramento, manipulação e interação com o conhecimento.

Fora do contexto pandêmico, Maria descreve que, no início do ano faz-se uma sondagem para verificar os conhecimentos dos alunos, para saberem como estão em relação ao reconhecimento das letras, contagem e a hipótese de escrita e estes se repetem nas outras etapas aumentando as dificuldades de acordo com o desenvolvimento da turma e dos conteúdos trabalhados. Além disso, Maria faz avaliações processuais em sua rotina, que dizem respeito às observações no cotidiano da sala, em que pode verificar a interpretação de textos de forma oral, relato de histórias e constrói perguntas cuja resposta não demande, *a priori* que seus estudantes já saibam ler, através de desenhos. Ela faz isso de forma sistemática e registra os avanços e as dificuldades da turma em seu caderno.

Entende-se, com essa prática, que o processo avaliativo da professora não se alinha ao Discurso proferido por ela. Percebe-se em seu Discurso conceitos fundamentados do modelo ideológico de letramento, de acordo com Street (2014), porém, percebe-se em sua prática ações contrárias, com atividades que priorizam somente a aquisição de nosso sistema de escrita e não resgatam os conhecimentos e as vivências com a leitura e a escrita de seus estudantes.

Na escola de Maria, as avaliações são registradas na forma de portfólio, que acompanham as crianças do 1º ao 4º ano, onde são registradas suas habilidades e suas dificuldades, que são acessadas pelos educadores ao longo do tempo com vistas à visualização temporal do desenvolvimento do estudante.

Entende-se, no contexto desta pesquisa, que o portfólio é um excelente instrumento avaliativo, pois proporciona uma análise qualitativa do desenvolvimento dos estudantes, respeitando-os individualmente, demonstrando como se deu o processo e quais foram os conhecimentos adquiridos e habilidades desenvolvidas durante um certo período de tempo.

No início do ano letivo de 2021, em contexto remoto, as professoras se organizaram, via chamada de vídeo do aplicativo *WhatsApp*, para realizarem suas avaliações diagnósticas. Os encontros entre alunos que tinham condição para tal e a professora, eram individuais e programados, com duração curta devido a restrições de dados móveis dos alunos. Segundo ela, funcionou até melhor do que ela imaginava, mas deu para observar habilidades muito básicas como: o conhecimento das letras, números de 0 a 9, nomear figuras geométricas planas, verificar conhecimentos de consciência fonológica, verificando qual nome possui mais sílabas, rimas, aliteração.

Maria também relata que essas avaliações eram explicadas às famílias para que os mesmos não interferissem nos resultados. Entretanto, muitas destas acabavam respondendo pelos alunos ou interferindo nos resultados apontando seus acertos e erros. Muitas destas avaliações vinham inclusive sem erros ortográficos ou com a letra dos familiares, não oportunizando resultados fidedignos na sondagem. Algumas vezes a professora pediu para refazer a atividade e poucos retornavam com a atividade feita e a mesma percebia que a família resistia neste refazer, pois “já tinham feito sua obrigação”.

Compreende-se que a avaliação diagnóstica realizada remotamente não conseguiu atingir seus objetivos de verificar os conhecimentos prévios dos estudantes e a partir disso, proporcionar um atendimento pontual aos estudantes. A interferência das famílias nas avaliações inviabilizou o cumprimento de sua função, no que diz respeito a servirem como ponto de partida nas mediações com as crianças, assim como são utilizadas nas aulas presenciais.

Em vídeo do dia 17 de maio, a professora propõe atividades do livro didático, que faz uma inter-relação com variados contos de fadas. Já na primeira parte, com a imagem do livro, onde faz-se referência, através de figuras, de contos como “Chapeuzinho Vermelho”, “A Bela adormecida”, “Cinderela”, “João e o pé de feijão”, ela direciona uma leitura imagética e com algumas perguntas do próprio livro, pede que as crianças respondam a ela, via mensagem de áudio, para que verifique os conhecimentos prévios deste gênero textual. As perguntas do livro didático de Língua Portuguesa, do 1º ano, foram: *“Esta imagem faz você se lembrar de alguma história que já ouviu ou leu? Se sim, qual é a história? Que personagens você reconhece na imagem? Qual tipo de história você gosta de ouvir?”*, permitindo a interação com o texto.

Logo em seguida, a professora destaca a importância de as crianças fazerem as atividades de escrita de forma espontânea, sem a interferência de um adulto, para que ela consiga perceber a evolução da escrita das crianças, demonstrando aqui uma avaliação de caráter processual e contextualiza de seus estudantes.

Apesar da professora ressaltar a importância de as famílias não interferirem na escrita de seus filhos, entende-se que, tal estratégia não foi suficiente para que ela alcançasse resultados reais nesses diagnósticos pois, conforme já relatado por ela, as famílias enviavam as devolutivas de seus filhos isento de qualquer erro.

Segundo a professora, em relação à continuidade do Portfólio anteriormente utilizado na escola, não foi possível registrar ou anexar atividades nele, apenas poucas anotações, devido ao fato das avaliações devolutivas eram encaminhadas via fotos em celular e, muitas vezes, as devolutivas não eram realmente realizadas pelas crianças, não gerando resultados reais.

Pode-se concluir, a partir dos relatos da entrevistada, que as atividades avaliativas realizadas remotamente não obtiveram o sucesso almejado e o distanciamento impossibilitou a continuidade da avaliação processual feita pela escola através da construção de Portfólios. A partir disso, pode-se dizer que a avaliação realizada no período de isolamento social não cumpriu com sua função mais importante que é a de proporcionar a professora regente informações para o seu fazer docente e fez com que travancasse o desenvolvimento de seus estudantes

4.2.10 Contato com as famílias e devolutiva das atividades

O contato com as famílias antes da pandemia, conforme já relatado, era através de bilhetes na agenda dos estudantes e também havia o contato com as famílias que os levavam na escola.

Segundo Maria, as famílias de seus estudantes, mesmo antes da pandemia, pouco se envolviam na vida escolar de seus filhos. Na média de alunos já relatada, de 22 ou 23 alunos, ao serem requisitados para estarem presentes em reunião de pais, apenas 4 ou 5 compareciam.

Devido à essa pouca adesão, a Direção da escola já fez vários testes em relação ao horário das reuniões, inclusive fez bilhetes com várias opções, mas eram sempre as mesmas famílias que frequentavam. Então percebeu-se que a resposta para essa questão realmente não era o horário.

Durante a pandemia, as atividades a serem desenvolvidas eram enviadas através do grupo de *WhatsApp*, com o vídeo explicativo e as famílias retornavam com uma foto da atividade no contato pessoal da professora no *WhatsApp*. As famílias enviavam as devolutivas das atividades através de fotos das atividades realizadas ou com “prints” da tela do celular com a atividade desenvolvida. Algumas atividades, como interpretações de textos, eram encaminhadas via *Google Forms* ou jogos interativos, pelo site *Wordwall*, e as respostas eram imediatamente direcionadas à professora.

Após a devolutiva, a professora observava a tarefa feita e retornava com as possíveis correções. Todas as tarefas eram registradas em uma planilha para justificar a frequência dos estudantes. Se estes acumulassem muitas “faltas”, a escola tinha que entrar em contato com a família para verificar o porquê e cobrar a execução das tarefas. E, se mesmo assim, o estudante não enviasse suas tarefas, a escola tinha o dever de encaminhar o estudante ao Conselho Tutelar.

Pode-se perceber, de acordo com o relato narrado acima, que a comunidade pertencente a escola de nossa declarante pouco participava, efetivamente, da vida escolar de seus filhos,

demonstrando pouco interesse ou delegando apenas a escola a educação deles, influenciando, sobremaneira desenvolvimento dos estudantes. Sabe-se que há diversos fatores envolvidos nessa baixa frequência na devolutiva das atividades, mas como já demonstrado na pesquisa de Heath (1983), famílias que não valorizam práticas reais de leitura e escrita sancionadas pela escola, onde outras práticas de escrita são privilegiadas, podem estar fadadas ao insucesso.

Maria acredita que, de certa forma, as famílias tentavam acompanhar seus filhos porque eram obrigadas. A dificuldade se encontrava na falta de autonomia de estudantes dessa faixa etária, pois, apesar da oferta de vídeos explicando as atividades, existia a demanda de um auxílio direto de um adulto. Portanto, segundo ela, as famílias participaram porque não tinha outra opção, da mesma forma que participariam fazendo um dever de casa.

Seguindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 (BRASIL, 1996), a Secretaria Municipal de Educação exigiu, mesmo em período pandêmico, que os estudantes tivessem ao menos 75% de frequência, com realização de atividades com nesta quantidade de dias letivos, fazendo com que as famílias desenvolvessem as tarefas propostas junto aos seus filhos, através de um modelo escolar de co-regência.

Dá-se a ver nesse momento que, assim como os professores, as famílias não tiveram outra alternativa senão se debruçarem nos estudos junto aos seus filhos e tiveram, também, que reinventar seus cotidianos para dar conta de suas atividades. Muitos chegavam exaustos em casa, altas horas da noite e ainda tinham que assistir os vídeos da professora, realizar as atividades, tirar foto, dar *print* nos jogos realizados no celular e ainda enviar tudo isso a professora. Com certeza não foi fácil, foi enlouquecedor! Assim como cita Guizzo (2020, p.3):

Falamos de um cotidiano, de espaços reinventados – compreendidos, aqui, pela já clássica acepção de Michel de Certeau (1998), na medida em que a quarentena acaba por acionar práticas, ações, atitudes que colocam em cena tanto a manutenção (de desigualdades, de hierarquias, de formas de controle), como a criação de formas de existir; tanto o fortalecimento (dessas mesmas desigualdades, hierarquias e formas de controle), como sua suspensão. Se nos valemos dessa premissa para entender o que hoje se passa na escola, na família, por exemplo (e isso em função de uma série de exigências que a pandemia nos impõe), é porque buscamos mostrar o modo simultaneamente dinâmico e pouco previsível como o singular e o plural, o macro e o micro interagem entre si, reproduzindo-se mutuamente, mas também reconfigurando-se.

Essa reconfiguração que Guizzo (2020) aponta, imposta pela pandemia fez com que as famílias e os professores reconstruíssem suas rotinas e seus modos de fazer, exigindo uma reinvenção e novas práticas do espaço: para os estudantes e suas famílias, onde era lar, virou escola e para os professores, onde era lar, virou espaço de trabalho.

A professora Maria acredita, que no ano de 2021, como a escola e as famílias não sabiam quando seria o retorno das aulas presenciais, a adesão às atividades remotas foi satisfatória.

Continuava não sendo de 100%, porém, em relação à 2020, houve uma maior participação das famílias nas atividades propostas. A maioria dos estudantes realizava mais de 50% das atividades. Ela ainda relata que

Era sempre assim...ah, daqui 15 dias volta...daí passava 15 dias...ah volta no mês que vem...e foram meio que...deixando levar e...de certa forma, as famílias eram meio que obrigadas a acompanhar, né? Porque por mais que você mandasse um vídeo, a criança precisava que alguém lesse pra ela enquanto ela estava fazendo a atividade...precisava de um auxílio direto pra fazer. Então...eu acho que as famílias participaram, mas porque não tinha outra forma, né?

Os estudantes de Maria, até então, não estavam alfabetizados e não possuíam autonomia suficiente para realizar as tarefas sem a supervisão de um adulto. Muitas famílias não possuíam condições de acompanhá-los no horário de aula, devido ao horário de trabalho dos responsáveis, sendo que muitos deixavam seus filhos com os avós, que não possuíam conhecimentos e habilidades com o celular.

Assume-se que, todo este cenário fez com que este modelo de corregência não funcionasse de forma satisfatória, tendo em vista que os professores trabalhavam de forma exaustiva em suas casas, tentando alcançar seus estudantes e, ao mesmo tempo, as famílias não possuíam condições para manter um celular, além de não poderem estar à disposição nos horários de aula para acompanharem os estudos e as tarefas de seus filhos. A forma para atendimento da demanda encontrado pelas famílias, de acordo com o relato da professora, era a de responder as atividades de seus filhos, apenas para constar que a tarefa foi feita

Você mandava um livro pra família ler, não era um livrinho tão pequeno, você contava a história e tinha um *Google forms* pra fazer a atividade. Você mandava uma hora em ponto, uma e cinco o *Google forms* já voltava respondido...já chegou a acontecer. Ou seja, né? Então não foi uma vez só, não foi só comigo, então...foi uma experiência interessante...uma rapidez assim, muito grande. Mas essa participação era porque não tinha outra maneira, né?

Todo esse cenário apresentado, demonstra que a corregência em turmas de alfabetização, na rede pública de ensino, não é uma tarefa democraticamente possível, pois várias famílias não tinham condições socioeconômicas para dar condições de acesso a um ensino de qualidade.

4.2.11 Triagem com as famílias: todas as famílias tinham pessoas alfabetizadas para ajudar em casa?

Segundo relatos, em momento algum foram realizadas triagens com as famílias dos estudantes para verificar quaisquer demandas relativas à alfabetização dos adultos que acompanhariam as crianças durante as aulas remotas.

Devido à sua proximidade com um Vereador da cidade, a professora pediu a ele que fizesse dois requerimentos, seguidos de Pedido de informação, à Secretaria Municipal de Educação, em relação à disponibilização de pelo menos um smartphone ou um tablet às crianças que estavam recebendo material impresso e obteve como resposta, em ambos, que o material impresso estava sendo entregue. Segundo a professora, em momento algum houve a preocupação por parte da Secretaria Municipal de Educação em saber se este material impresso estava sendo suficiente para atender aquelas crianças.

Conforme relato da professora e também citado no Projeto Político Pedagógico da Escola Wilson Hedy Molinari (2022), como forma de amenizar a situação, foram realizadas campanhas de arrecadação de aparelhos eletrônicos usados para os estudantes que não tivessem acesso. Conseguiram distribuir mais de 30 aparelhos celulares e 2 computadores. Destaca-se que esta foi uma mobilização pontual da escola e não houve, em nenhum momento, a participação do poder público de qualquer instância. Além dessa arrecadação de aparelhos eletrônicos, a equipe da escola, percebendo as dificuldades de sua comunidade escolar, se mobilizou para arrecadar alimentos para a comunidade que foi muito afetada pela pandemia.

Todo este cenário suscita reflexão a respeito do que Street (2014) assevera quando afirma que para que um programa de intervenções em alfabetização funcione é imperativo que se compreenda as práticas de letramento em que os envolvidos (os grupos e as comunidades alvo) estejam imersos. De acordo com o relato da professora, nada disso aconteceu. Em momento algum foi possível visualizar quais eram as possibilidades dessa comunidade e quais eram os conhecimentos prévios em que estavam imersos.

Percebe-se que a escola adotou uma postura ideológica de letramento quando percebeu que sua comunidade estava imersa em uma situação extremamente atípica e vulnerável, visto que, segundo Street (2003a, p. 8), utiliza-se o termo ideológico como “o lugar de tensão entre a autoridade e o poder, de um lado, e a resistência e a criatividade, de outro lado” e essa tensão, e que de acordo com Tôrres (2009, p. 28), pode se manifestar nos diversos usos da língua, tanto na oralidade como na forma escrita, manifestando-se não somente em aspectos culturais, mas também das estruturas de poder que subjazem a esses processos.

4.2.12 Adaptação ao contexto de aulas remotas

Fora do contexto pandêmico, Maria cita que, sua maior dificuldade diz respeito ao grande número de crianças por sala que impossibilita um atendimento individualizado e de qualidade aos estudantes.

Ela cita também a dificuldade ao acesso dos recursos da escola, visto que, quando precisa de um *datashow*, por exemplo, o da escola está quebrado, o que impossibilita o desenvolvimento de aulas mais dinâmicas e atrativas. Apesar disso, ela pega uma caixa de som, dinamiza a aula através de uma música, mas acredita que poderia oferecer algo bem mais interessante para seus estudantes, caso a escola disponibilizasse os materiais necessários.

Algo muito importante que Maria também relata, é que nem sempre há livros didáticos para todos os estudantes, obrigando as professoras na mesma série a se revezar nas aulas que seriam dadas no dia.

Uma grande preocupação de Maria diz respeito às demandas tecnológicas dos estudantes de hoje,

E outra coisa também...livro didático, não é todo ano que tem pra todos os alunos, já aconteceu várias vezes na escola, assim como aconteceu esse ano, que a gente tem que optar, ou uma fica com os livros de Português, a outra fica com os de Matemática, porque não tem pra três turmas, então a gente faz um acordo lá entre nós, e é mais nessa questão mesmo, de outros recursos que você poderia utilizar pra atrair a atenção das crianças, que está cada vez mais difícil, né? As crianças... os meus alunos desse ano, quando eu tenho que fazer atividade com o livro didático? Nossa! Já é um “Ah não! “Geral! Eles detestam! Por quê? Porque é uma coisa muito estruturada, é uma coisa que eles não conseguem se localizar muito fácil, e é chato. Pra eles, é chato. O negócio não mexe, não passa vídeo, não tem joguinho...é chato. Sabe? Falta uma sala de informática! Falta alguma coisa, que acompanhe mesmo os tempos atuais, né? É uma diferença...eu sou uma pessoa, eu me considero uma professora inexperiente ainda... quando eu entrei na escola a seis anos, era uma realidade. Hoje, nesse tempo, gente...as coisas já avançaram tanto, as crianças tem mais acesso a tanta coisa que, sabe...você dá um livro de papel e é só aquilo que as crianças tem. É muito empobrecido, sabe? Então, faz falta uma sala de informática, uns recursos mais atuais, mais atrativos porque, infelizmente...nessas gerações de agora e das futuras, a gente não vai atrair a atenção com papel.

Diante do exposto pela entrevistada, percebemos sua intensa preocupação em oferecer um ensino que seja atraente e que aproxime seus estudantes do conhecimento, demonstrando ser uma profissional que quer ir além, porém, limitada, frustrada e desanimada pela falta de disponibilidade de recursos. Alinhados a esse pensamento, ressalta-se o quanto a tecnologia pode e dever ser utilizada para que nossos estudantes se sintam atraídos pelo conhecimento e que o professor alcance seus objetivos.

Apesar disso, sabemos que a falta de recursos e investimentos na educação tem atrapalhado muito essa proximidade da escola com a tecnologia e conforme já reconhecia Certau (2014), o autor salientava o “papel decisivo dos procedimentos e dispositivos tecnológicos na organização de uma sociedade” (CERTAU, 2014, p. 108). Ainda segundo

Certau (2014, p. 110), “os procedimentos tecnológicos têm efeitos de poder específicos, obedecem a funcionamentos lógicos próprios e podem produzir alteração fundamental nas instituições da ordem e do saber”.

Como percebe-se nos relatos dessa pesquisa, a mediação pela tecnologia foi capaz de provocar alterações e ajustes nas relações entre professoras e seus estudantes, entre estudantes e responsáveis e entre responsáveis e professoras e, certamente, na relação da professora com os seus modos de fazer. Guizzo (2020, p. 7), aponta que

Crianças (na sua condição de alunos/as), responsáveis e professoras foram surpreendidos e precisaram rever suas práticas de formas sensivelmente diferentes daquelas com que estavam habituados e familiarizados. Professoras precisaram aprender a preparar materiais didáticos (atividades, videoaulas, recados motivacionais etc.), mas também a lidar com aplicativos e/ou ambientes virtuais nos quais disponibilizar esses materiais. Suas rotinas alteraram-se bruscamente, pois, além de planejar, também precisaram aprender a gravar, estar online e sanar dúvidas.

Outro aspecto a ser destacado no trecho onde relata sobre a aversão dos estudantes em relação aos livros didáticos, pode-se inferir que seja devido ao pouco letramento em que estes estudantes foram expostos, causando estranheza e rejeição a este recurso didático.

Maria diz que não teve dificuldades em se adaptar nesse contexto de aulas remotas. O que mais lhe incomodava em 2020, quando tinha apenas um celular, era o fato de as famílias não terem horário, nem dia, para as devolutivas ou para entrarem em contato com ela, o que causava muito estresse e cansaço: “*Isso me esgotou demais*”. Já em 2021, ela tinha dois celulares, o que evitou um pouco esse esgotamento.

Antes da pandemia, sua rotina era feita com tempos demarcados, seu horário de trabalho era das 13 às 17:20. Na segunda-feira de manhã, ela fazia seus planejamentos da semana, deixava suas atividades todas impressas e organizadas em uma pasta, que era colocada em seu armário da escola. Nos outros dias de manhã, ela ia à academia, à fisioterapia, cozinhava, fazia tarefas domésticas, com esquema preparado por ela.

Durante a pandemia, ela fazia seus planejamentos com antecedência, mas não tinha como gravar todos os vídeos no mesmo dia, tendo em vista à adaptação das atividades em relação à demanda da turma, o que a forçou a gravar vídeos todos os dias pela manhã.

Outro fator de desgaste foi o celular enviando notificações sonoras o dia todo, com demandas das famílias e da escola, fazendo com que ela tivesse que estar disponível o tempo todo. Segundo a professora, não tinha hora para as famílias enviarem suas atividades e que se sentia trabalhando 24 horas por dia. Ela ficou tão afetada com tudo isso que, se possível, desinstalava o *Whatsapp* de seu celular, pois não havia mais a diferenciação entre a sua vida pessoal com vida profissional, deixando-a exausta.

Maria relata que antes da pandemia, conseguia administrar muito bem o seu horário de trabalho e a sua vida particular. Já em 2020 e em 2021, essa gestão de vida não acontecia devido às demandas do trabalho, e a ideia de que ela deveria estar disponível o tempo todo. Além disso, os estudos coletivos, que antes da pandemia, tinham dia e horário pré-determinados para acontecer, no período de isolamento social, aconteciam a qualquer momento. Para os professores, esse home-office, não foi trabalhar em casa e sim, morar no trabalho.

Conclui-se, tendo em vista o relato apresentado, que a vida, a rotina e os horários de descanso dos professores não foram respeitados. Os professores lutaram com armas feitas por eles mesmos, compraram ferramentas com seu dinheiro, as Diretoras e Supervisoras iam com seus carros levar as atividades impressas para algumas famílias e não foram reembolsados, e mesmo assim não reconheceram seus trabalhos ou disseram que não foi suficiente. Tudo isso se configura como uma violência aos profissionais da educação.

4.2.13 Documentos normativos do período pandêmico

Durante a pandemia, a professora Maria foi orientada pela Direção da escola a utilizar o “Currículo Mínimo para o Ensino Fundamental no contexto da pandemia e pós pandemia do Covid-19”, da Secretaria Municipal de Educação (2020), da cidade onde acontece nossa pesquisa, que é um recorte do Currículo mineiro e da BNCC e se alinha aos Novos Estudos do Letramento (1994, 1996, 2014), pois versam sobre os diversos campos de atuação, conforme anexo C.

Em 2021, uma versão prévia do Currículo Mínimo foi construída pela equipe da Secretaria Municipal de Educação, encaminhado aos profissionais da rede municipal para avaliação e eventuais modificações e logo depois foi disponibilizado para os professores o utilizarem como norte no período de pandemia e pós pandêmico.

A professora relata que foi feita uma reunião com a Direção da escola para que analisassem o que foi disponibilizado como metas em cada ano e a equipe apontou algumas observações que os professores enxergaram como habilidades difíceis de serem trabalhadas neste contexto. Estas observações foram encaminhadas à Secretaria Municipal de Educação, mas segundo ela, não foram acatadas uma vez que não houve modificações em relação ao texto original.

Mediante o exposto, o documento produzido para esse período de aulas remotas serviu como um norte para os professores e professoras da rede de ensino e tinha um caráter apenas emergencial. De acordo com o relato da professora, apesar dos professores terem sido

consultados sobre a aplicação do documento, não houve mudanças em sua versão inicial, fazendo com que os educadores utilizassem do mesmo fazendo as devidas alterações de acordo com suas demandas.

Ao analisar o Currículo Mínimo (anexo C), verificou-se que, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, foram priorizados os conteúdos de Matemática e Língua Portuguesa. Maria diz que trabalhou bastante com esse documento, com foco era no que era possível de ser realizado, uma vez que não se tinha controle no “como” as atividades eram feitas.

Com essa preocupação, a professora Maria diz ter tido o cuidado na seleção de atividades que não demandasse muito o auxílio, recursos ou interferência das famílias e que os estudantes conseguissem realizar com autonomia. Essa estratégia foi necessária por não possível cobrar atividades que necessitassem de uma mediação pedagógica ou recursos que eles, infelizmente, não tinham em casa, como livros literários.

Apple (2013) afirma que currículo é poder, visto que currículo envolve ideologia e política e é utilizado como instrumento da classe dominante. Segundo o autor,

a pergunta não é nada simples, pois os conflitos acerca do que deve ser ensinado são agudos e profundos. Não se trata “apenas” de uma questão educacional, mas de uma questão intrinsecamente ideológica e política. Quer reconheçamos ou não, o currículo e as questões educacionais mais genéricas sempre estiveram atrelados à história dos conflitos de classe, raça, sexo e religião, tanto nos Estados Unidos quanto em outros países. (APPLE, 2013, p. 49)

Leva-se em consideração o caráter emergencial do período pandêmico, mas não se pode deixar de destacar que a utilização de um currículo único se faz acerca do que se acha prioritário e essencial. Tendo em vista que o ciclo de alfabetização abarcou apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, se pode observar quais ideologias foram colocadas como essencial neste momento pandêmico.

As demandas formais de âmbito administrativo e burocrático, a imprescindibilidade do funcionamento imediato das atividades de ensino e a importância de novos modelos didático-pedagógicos baseados na tecnologia, expuseram os professores a um cenário extremamente exaustivo e muitas vezes gerando sentimento de impotência e ansiedade. A saúde física e mental dos professores foi muito afetada, porém muitos foram resilientes e reinventaram o seu fazer pedagógico, assim como entrevistada o fez.

4.2.14 Práticas priorizadas

Segundo a entrevistada, quando ingressou na escola onde leciona atualmente, ela teve muita ajuda de suas colegas de trabalho e, por segurança, seguia a linha de trabalho delas. Em

agosto de 2016, com seu segundo ano, ela deu prosseguimento ao trabalho da professora anterior, que era o método silábico de alfabetização, não citando preocupações ou objetivos no que se refere ao letramento.

Vemos neste relato uma priorização ou até mesmo uma reprodução de um modelo autônomo de letramento por meio de um modelo utilitarista de leitura e escrita, e ainda podemos destacar o que Tôres (2009, p.177-178) assevera em

o que se dá a ver é que a grande maioria dos professores, ao longo de sua vida escolar e profissional, foi socializada em discursos escolares que não reconhecem o letramento como um fenômeno essencialmente social, o que nos leva a crer que terão dificuldades para conceberem letramento como sendo os usos e funções da escrita nas práticas sociais. Por tal razão, na maioria das vezes, esses professores costumam propor atividades de leitura que não consideram o texto em sua função social, pois a abordagem ao texto é desvinculada das práticas de letramento conhecidas e familiares dos alunos e das realidades discursivas em que se inserem, fazendo com que o texto se torne tão-somente um objeto escolar em meio a tantos outros priorizados na escola.

O método silábico de alfabetização seguido pela professora em seus primeiros momentos de regência, utiliza como estratégia a memorização das famílias silábicas e de pseudo textos, como técnica de ensino presentes nas famosas cartilhas, distanciando os estudantes de textos reais e que podem proporcionar a função real de se aprender a ler e a escrever.

Já nos anos seguintes, Maria começou a ampliar seu repertório de objetivos e estratégias didáticas para utilizar com seus estudantes. Assim, ela foi construindo sua prática a partir da percepção do que realmente funcionava com as crianças e despertou seu interesse e sua preocupação para o “como” as crianças aprendem. A partir disso, ela foi construindo o seu método, sua paleta pedagógica, utilizando estratégias que considera eficazes do método fônico e silábico, ambos de métodos de natureza sintética.

A partir de 2019, ela considera que obteve uma maior segurança em seu fazer pedagógico priorizando os sons das letras através do método fônico de alfabetização. Primeiro, destacando as vogais com seus nomes, formatos de letras e seus sons, os encontros vocálicos e posteriormente introduzia as consoantes através de histórias, com livros ou algum objeto, o que, segundo ela, fazia com que as crianças rememorassem as letras através de motivações e contextualizasse o processo de ensino e aprendizagem.

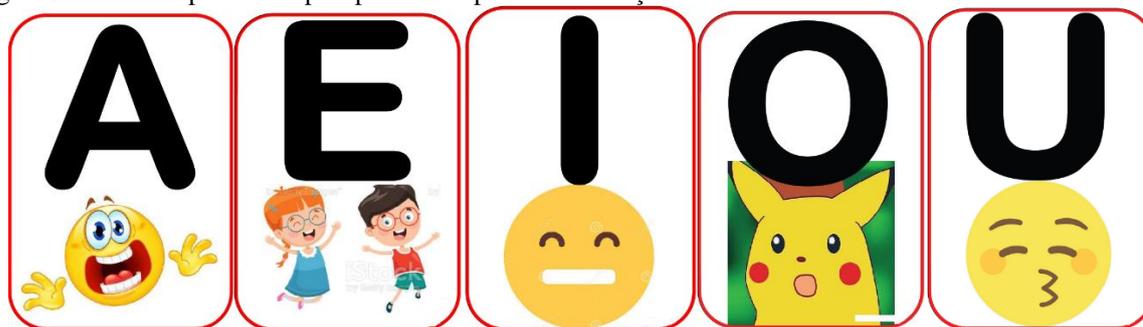
De acordo com os planejamentos e com os vídeos disponibilizados, podemos perceber essa dinâmica do método fônico na prática da professora. No dia 25 de junho de 2021, ela destaca, vestida com trajes juninos o traçado das vogais, seu nome e os sons que cada uma representa, destacando a presença destas letras chamadas por ela de “letras especiais” em todas as sílabas de nossa língua. Maria aponta neste vídeo que o nome e o som destas letras são os

mesmos, apontando também os diferentes sons que cada uma delas pode ter em diferentes contextos, como os sons abertos e fechados das vogais E e O.

Neste mesmo vídeo, Maria utiliza um recurso didático produzido por ela, comumente utilizado por professoras que adotam o método fônico e que constitui em cartinhas das letras do alfabeto, com imagens que remetem aos seus respectivos sons (onomatopeias). Na letra A, por exemplo, ela utilizou a imagem de uma aranha dizendo que

o som da letra A é igual quando a gente assusta, quando vê uma aranha, e a gente grita: AAAAAAA! O E, igual quando a gente está muito feliz, comemorando alguma coisa: EEEEEEE! O I, parece aquela carinha sem graça, de quando alguém pega a gente fazendo arte, lembra? IIIIIIII! O O, é aquela cara de espanto: OOOOOO! E o U, a gente faz um biquinho pra produzir o som: UUUUUU!

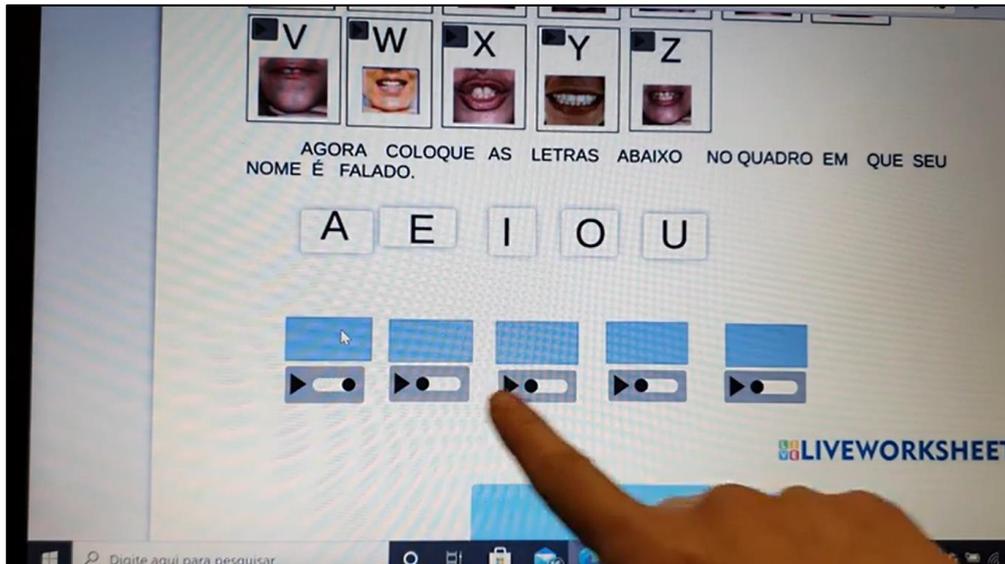
Figura 5 – Material produzido pela professora para memorização dos sons das letras



Fonte: acervo da professora entrevistada/2021

Depois de apresentar as vogais, a professora destaca a importância de se memorizar o nome destas letras e seus respectivos sons para que eles possam escrever e ler palavras pequenas, como os encontros vocálicos. Ao final, ela pede aos estudantes que realizem uma atividade de associação das vogais com seus sons que devia ser realizada no próprio celular, além de uma outra atividade para que as crianças preencham as vogais dentro das palavras, com a ajuda de seus familiares.

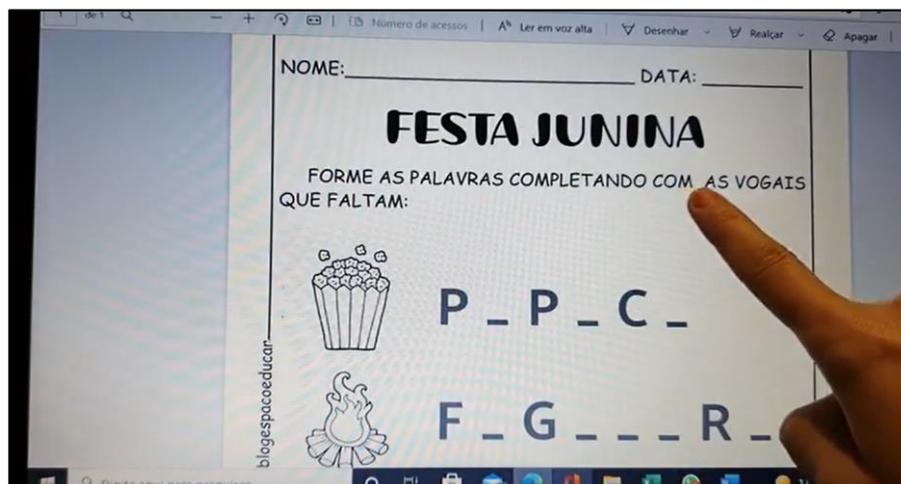
Figura 6 – Print de atividade de associação letra/som com as vogais



Fonte: resultado de observação da pesquisa/junho 2022

De acordo com os materiais coletados, pode-se perceber que o foco nas vogais foi utilizado em diversas atividades distintas e, na maioria das vezes, com o objetivo único de memorização das letras e de seus respectivos sons, caracterizando-se como uma prática alinhada ao modelo de letramento autônomo, de acordo com Street (2014). Tem-se a convicção de que tais atividades são de extrema importância para turmas em processo de alfabetização, porém há a possibilidade de agregar valor às atividades a serem desenvolvidas, tendo como norte uma prática de alfabetização em contexto de letramento, ou seja, não é uma questão de “Ou isto ou aquilo”, como diz o poema de Cecília Meireles (1964), mas de “isto e aquilo”. As devolutivas das atividades acima foram feitas através do print da tela, na primeira atividade e através de foto, da segunda atividade.

Figura 7 – Print de atividade de completar palavras com as vogais



Fonte: resultado de observação da pesquisa/junho 2022

Destaca-se um aspecto importante da atividade da Figura 7 que está na palavra “FOGUEIRA”. Nela, a letra “U” não é uma vogal, nem som tem, é apenas um grafema digrafado que não poderia entrar nesse exercício pois se constitui como uma dificuldade ortográfica. Tal conhecimento de nosso sistema de escrita do português devia ser de domínio de nossos professores e professoras, para que não repassem a informação errada. A escolha das palavras em atividades como essa são de vital importância no processo de alfabetização de nossos estudantes. Salienta-se, novamente, a grande demanda por uma formação específica, em nível de graduação, para os professores alfabetizadores, com disciplinas inclusive da linguística, para uma formação mais assertiva no que diz respeito ao nosso sistema de escrita.

Já em 2020, como estava em isolamento social, ela fazia seus planejamentos e gravava seus vídeos e sempre se organizava para sua formação, onde destaca sua maior proximidade com a formação em consciência fonológica. Para tanto, fez vários cursos, inclusive cursos pagos, além de assistir diversos vídeos e lives disponíveis na Internet.

Durante a pandemia, Maria optou por priorizar as habilidades de consciência fonológica e como ela era a professora que tinha mais tempo e experiência com o primeiro ano, as outras professoras também a seguiram nesta opção: “*Era o que dava para fazer*”, diz ela. E como já estava prevista a volta às aulas presenciais para setembro, essa escolha, segundo ela, auxiliou para que voltassem à sala de aula com as crianças já com uma base sólida para que fossem alfabetizados.

Toda essa priorização relatada por nossa entrevistada, somada às práticas de leitura e escrita aqui expostas alinham-se ao modelo de letramento autônomo, conforme assevera Street (2014), tendo em vista que leva em consideração apenas o desenvolvimento da tecnologia da escrita, contradizendo as ideias inclusive de nossa declarante. Em outro do momento da entrevista, Maria afirmou que “*alfabetização é você abrir um universo novo, desconhecido para as crianças[...]* *É você, enfim...inserir essas crianças em uma parte do mundo em que elas ainda não estavam...*”, demonstrando ideias emancipadoras, porém, práticas descontextualizadas e recorrentes que foram eleitas devido ao distanciamento da professora com seus estudantes.

Essa priorização pôde ser constatada nos planejamentos semanais e nos vídeos disponibilizados. Para ilustrar essa priorização podemos descrever um vídeo, do dia 07 de maio, onde a professora apresenta um tabuleiro de jogo de percurso, que as crianças deveriam construir em seus cadernos. Nesse jogo, as crianças deveriam desenhar dez “casinhas”, uma largada e uma chegada. Explicou que, para andar nesse tabuleiro, as crianças utilizaram cartas

com imagens de animais, onde se andava de acordo com o número de sílabas do animal sorteado, fazendo-se necessário que alguém da família jogasse com a criança.

Figura 8 - Print do vídeo do dia 07 de maio de 2021



Fonte: resultado de observação da pesquisa/junho 2022

De acordo com as concepções teóricas de letramento, haveria a possibilidade de se trabalhar o jogo como texto, utilizando-o como objeto social, alinhado a práticas do modelo de letramento ideológico, através de atividades de leitura e escrita com as instruções do jogo, por exemplo, lançando-o para os Discursos secundários como os da educação, política, literatura, esporte, saúde, lazer, como cita Tôrres (2009) e promovendo práticas eficazes de letramento.

Nesse ponto, alinhados com os Novos Estudos do Letramento, o jogo foi utilizado apenas como uma estratégia amparada pelo modelo autônomo de letramento, visando, simplesmente, a aquisição de nosso sistema de escrita alfabética. Destaca-se que não há juízo de valor a esse tipo de prática, mas entende-se que ela poderia ter sido enriquecida com estratégias que favorecessem o desenvolvimento de estudantes críticos e reflexivos, assim como nos ensina Freire (1974), transformando o mundo através de uma prática consciente e reflexiva.

4.2.15 Conhecimentos, práticas e métodos de alfabetização

Quando questionada sobre o seu conceito sobre a alfabetização, Maria diz

alfabetização é você abrir um universo, novo, desconhecido, para as crianças. Porque eu penso que, você vê o mundo de uma forma a partir do momento que você não lê, e vê de outro a partir do momento que você consegue ler, porque nossa sociedade é pautada na leitura, né? Uma propaganda, nome de loja, nome do ônibus...que seja, tudo depende da leitura, então...essa é a minha concepção. É você, enfim...inserir essas crianças em uma parte do mundo em que elas ainda não estavam, assim...propriamente, assim...tudo bem, elas pegam o livrinho, elas folheiam, tudo...mas elas ainda não conseguem compreender para o que que serve aquele monte de letrinhas que está lá. Que é para todo mundo contar a mesma história, toda vez, do mesmo jeito, né? Então...essa é a minha concepção.

A resposta dada suscitou uma certa inquietação e, por que não dizer, uma certa preocupação! Em outras palavras, queremos dizer que, na realidade, esperava-se que Maria respondesse, efetivamente conceituando o fenômeno da alfabetização. O que se obteve foi mais uma divagação generalizada e romantizada sobre o fenômeno, do que propriamente uma conceituação sobre ele.

Em nosso entendimento, é urgente que se criem cursos de graduação em alfabetização, pois se pode observar com muita clareza o quanto um conhecimento específico nessa área é necessário para que o professor seja realmente apto a ensinar uma criança ler e escrever!

O que se vê, infelizmente, é uma pessoa esforçada, dedicada e comprometida com a educação, mas que, infelizmente, em sua formação profissional, não foi exposta a conteúdos específicos da área. Por esta razão, defendemos aqui a profunda necessidade de cursos voltados para as especificidades do fenômeno da alfabetização, o que, certamente, propiciaria conhecimentos mais específicos ao docente, auxiliando-os sobremaneira em seu desempenho profissional.

Reitera-se que não cabe tecer nenhuma crítica à professora Maria, pois entende-se que ela é excelente professora, que se esforçou-se muito para dar conta de sua missão em plena pandemia, trabalhou duramente e ainda dobrou suas atividades em casa para atender a duas crianças com deficiência. Entretanto, provavelmente ela teria “lutado” um pouco menos, se tivesse tido uma formação mais sólida sobre as facetas e especificidades de ensinar as palavras às crianças.

Constata-se, também, no relato da professora a ideia de uma alfabetização libertadora, emancipadora, capaz de levar o sujeito ao desenvolvimento. A princípio, são pensamentos que se alinham aos Novos Estudos do Letramento e possuem como norte a emancipação do sujeito, levando-o a outras instâncias do mundo letrado e que é capaz de modificar os discursos primários para os discursos secundários.

De acordo com os dados coletados, Maria consegue cumprir com seu discurso com as crianças com deficiência, através de práticas que se alinham ao modelo ideológico de letramento, conforme nos ensina Street (2014). Em contrapartida, durante a pandemia,

percebemos que a maioria de suas práticas com os alunos típicos foram práticas que se alinham com o letramento autônomo.

A professora Maria utiliza o método fônico para alfabetizar seus estudantes que, assim como o método silábico, é um método sintético, no qual a aprendizagem da língua escrita parte das unidades menores da língua, neste caso, os fonemas, não havendo uma preocupação em contextualizar o conhecimento, prática essa que se alinha o modelo autônomo de letramento, Street (2014), por ter apenas uma preocupação na técnica da leitura e da escrita.

De acordo com Soares (2018), o processo de alfabetização se fundamenta em um conjunto de teorias linguísticas e psicológicas, que constituem a base para a compreensão de como a criança aprende o sistema alfabético de escrita ao longo de seu processo de desenvolvimento linguístico e cognitivo. Com base nessas teorias e nas evidências para direcionar diferentes facetas da alfabetização que delas decorrem, é que se pode definir como e quando ensinar, o que implica métodos de alfabetização no plural, não apenas um método.

Concebe-se que, como a língua escrita se insere em contextos socioculturais, a aprendizagem do sistema de escrita deve ocorrer, contemporaneamente, ao desenvolvimento do letramento. Não faz sentido para os estudantes aprender um sistema de escrita alfabético sem compreender como ele deve ser utilizado no contexto sociocultural. O sistema de escrita alfabético é uma tecnologia, mas toda tecnologia só ganha sentido se ela responde a usos sociais.

Em um de seus vídeos postados no *YouTube*, Maria fez esclarecimentos sobre o seu método às famílias dos estudantes para que estes compreendam como seu trabalho estava sendo desenvolvido. Nesse vídeo, a professora utiliza cartões com figuras e letras. Tais figuras remetiam aos sons das letras, não eram imagens cuja letra inicial referia-se à letra exposta, utilizando-se de recursos fonológicos, visuais e articulatórios, além de demonstrar o “desenho das letras”, a topologia das letras. Ela também faz uso de onomatopeias que remetem aos sons das letras. Após demonstrar o som que cada letra representa, a professora pede às famílias que, ao memorizar os nomes das letras, também sejam memorizados os seus sons.

A professora esclarece às famílias a sequência que as letras serão trabalhadas: primeiro as vogais, pelo motivo do nome das letras serem iguais aos seus respectivos sons e logo após, as consoantes constrictivas, que são classificadas em fricativas (/f/, /v/, /s/, /z/, /x/, /j/), laterais (/l/), vibrantes (/r/, /rr/) e nasais (/m/, /n/), pelo motivo dessas consoantes terem sons que podem ser estendidos.

Percebe-se que os discursos escolares são reproduzidos no modo de alfabetizar da professora, quando ela trata a aquisição da escrita como mera aquisição da tecnologia da escrita,

sem vínculo com o contexto sócio histórico das crianças, considerando que foi alfabetizada no método silábico de leitura e escrita. Nesse sentido, observa-se que, apesar de se considera que a concepção de letramento da professora se aproxime bastante do modelo ideológico de letramento, sua prática alfabetizadora em alguns momentos, demonstra-nos uma prática nos moldes de alfabetização tradicional ou escolarizada, como cita Street (2014).

Além destes esclarecimentos em relação ao método empregado, a professora destaca a importância de as famílias fazerem parte desse processo de alfabetização, requisitando que estas desenvolvam rotinas de leitura e demonstrem, inclusive, ao ler algo a direcionalidade da escrita (da esquerda para a direita e de cima para baixo), segundo habilidades a serem desenvolvidas no primeiro ano do Ensino Fundamental de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017).

4.2.16 Conhecimentos e práticas de Letramento

A professora relata que ela estudou sobre o que seria letramento em sua graduação, mas admite que na época ela não tinha maturidade para compreender a dimensão de tal conceito e, se ela voltasse para a faculdade, ela acredita que seu aproveitamento seria outro, visto que agora ao ter um contato mais efetivo na escola, ela teria outro olhar.

O relato acima demonstra que a professora não valorizava esse conhecimento com profundidade, devido a sua pouca experiência em sala de aula. Destaca-se, novamente, a grande necessidade de as estudantes de Pedagogia participarem de programas de formação como o Programa de Residência Pedagógica para que elas visualizem as reais demandas de uma sala de aula e valorizem os conhecimentos expostos na universidade.

Ela acredita que faz muita diferença esse olhar sobre as questões do letramento, e ainda destaca que

o trabalho que você tem para planejar uma aula voltada para essa questão do letramento ou não, é o mesmo. A questão é como você usa os recursos que você tem. Se você estudando a letra A com as crianças, você vai lembrar de aniversário e vai estudar como se faz um convite de aniversário. Você ia ter que contar uma historinha ou um textinho, ou alguma coisa, relacionada à letra A. Mas qual você vai escolher? Isso vai tudo com base no conhecimento que você tem.

As concepções declaradas acima se alinham às concepções do modelo ideológico de letramento, Street (2014), pois levam a promoção do estudante a experiências de práticas e eventos efetivos de leitura e escrita. Segundo Maria,

Letramento pra mim é a criança, a partir do momento que ela consegue decodificar aquilo que ela está lendo, é ela encontrar sentido, é ela compreender, é ela generalizar aquilo que ela leu para outras situações da vida ou do imaginário dela. Então, é ela ser inserida numa parte, digamos assim...mais do uso social, do pra que que serve esse tipo de escrita aqui...isso aqui é um bilhete, isso aqui é uma notícia, é uma historinha,

é um relato de uma pessoa, enfim...é mais pra ela compreender essa função social que a escrita e a leitura exercem.

Salienta-se nesse relato os Discursos de Gee (2005), onde o indivíduo é promovido à outras instâncias letradas, saindo de um Discurso Primário desenvolvida em seu núcleo familiar e encaminhando-se a Discursos Secundários. Levantamos a hipótese de a professora ter tido acesso a esse conhecimento na Universidade, onde houve uma mudança na sua situação de letramento.

Voltando à atividade do dia 17 de maio, Maria utiliza textos de contos de fadas inicialmente para interpretação textual, contextualizando tal gênero a partir da apresentação de seu autor, Charles Perrault, utilizando um pequeno texto informativo para a apresentação. Tal contextualização demonstra a preocupação primaz da professora em relação ao papel daquele texto, o que vem ao encontro do que Gee (1998, p. 1) declara que “escrita e leitura só fazem sentido, se estudadas dentro do contexto das práticas sociais, históricas, políticas e econômicas das quais fazem parte”, desconstruindo a ideia do texto como sendo um objeto neutro e descontextualizado, o que reflete uma vez mais sua concepção de letramento voltada para os aspectos funcionais da leitura e da escrita.

Em vídeo publicado no dia 29 de junho, Maria propõe aos estudantes que façam uso de receitas da culinária junina e que, com a ajuda de seus familiares, coloquem suas receitas em prática. Ao receber os vídeos de seus estudantes realizando diferentes receitas como: pipoca, bolo de fubá, bolo de paçoca, maçã do amor, a professora fez um compilado de todos os vídeos, editou e disponibilizou em seu canal do *YouTube* para que todos da turma tivessem acesso.

Figura 9 - Print do vídeo publicado no dia 29 de junho de 2021



Fonte: Resultado de observação da pesquisa/ junho 2022

Percebe-se aqui a utilização da professora do texto como objeto social em um contexto de período junino, que é uma festa popular muito celebrada nas escolas, mas que estava inviabilizada devido à pandemia. Tendo em vista o texto como objeto social e a prática de nossa declarante, utilizamo-nos de Tôrres (2009, p. 50):

A compreensão dos aspectos textuais deve ser apenas o movimento inicial para se proceder à sua interpretação, pois interpretar é projetar o texto para a sua exterioridade social. Ou seja, é abordar o texto focalizando-o em sua função social, em que se consideram os fatores contextuais que podem ser levantados a partir dele. Dessa forma, expande-se o conhecimento do aluno, pois este é levado a refletir sobre as inúmeras questões sociais que giram em torno dos assuntos do texto, a questionar sobre elas e a tecer seus julgamentos de valor.

Maria afirma que, antes da pandemia, essa questão do uso social da língua, foi sempre muito presente em sua rotina. Como exemplo, diz que trabalhava com produção de bilhetes de agradecimento à Auxiliar de Serviços Gerais por ter limpado a sala, convite às famílias para virem apreciar um desenho que a turma fez, a leitura de um jornal quando aparece alguma reportagem sobre a escola, enfim, são atividades que aconteciam sempre e que dependiam apenas da professora no contato direto com seus estudantes.

Percebemos na fala da entrevistada que, fora do contexto pandêmico, as práticas de letramento se alinhavam ao modelo de letramento ideológico, Street (2014), com razão de ser, eram práticas reais de leitura e escrita e isso auxiliava os estudantes na compreensão da funcionalidade dessa prática e dessa aprendizagem,

Maria acredita que essa questão do letramento durante as aulas remotas é bem difícil, uma vez que o trabalho não dependia apenas dos professores. Produziam-se aulas muito interativas e atrativas para uma interpretação de textos, mas algumas crianças não conseguiam nem ver o vídeo da história que era lida, ou a família recebia a atividade e os adultos respondiam pela criança. Diante disso, Maria destaca que a forma com que tudo isso chegava para a criança, ou não, era muito angustiante, muita coisa se perdia pelo caminho.

Segundo a opinião da entrevistada, dentro da sala de aula, há a presença do professor e ele executa o seu trabalho. Já nesse modelo de corregência, há a dificuldade em funcionar, visto que na maioria das famílias não há pessoas formadas para tal e eles nem tem a obrigação de saber como fazer. E isso tudo acabou a prejudicar, e muito, a aprendizagem das crianças, dado que havia atividades relacionadas ao letramento, mas não se obtinha sucesso devido à distância com as crianças.

Analisando os planejamentos e os vídeos da professora, percebe-se sua preocupação em promover atividades com o olhar em práticas efetivas de letramento, porém, a distância dos estudantes impossibilitou a sua percepção do papel da leitura e a escrita para estas famílias e

quais os suportes de leitura que estes estudantes tinham acesso em seus ambientes familiares. Esse fato obstaculizou o caminho da professora em possibilitar uma real emancipação e desenvolvimento em práticas de alfabetização e letramento.

4.2.17 Alfabetização em contexto de letramento

Quando questionada sobre alfabetização em contexto de letramento, nossa declarante responde a essa questão da seguinte forma:

Eu penso assim: para a criança entender pra que que a escrita serve. Para estimular ela aprender a ler e a escrever. Por que que é legal a ler e a escrever? Por que é importante? A criança tem que ver sentido naquilo. Não é só você aprender uma lista de palavras, né? Isso não serve pra muita coisa...não é só ser capaz de decodificar o que está na sua frente. Então, é você já ir, durante esse processo, mesmo que ainda a criança não esteja conseguindo ler, porque não dá pra você cobrar uma leitura fluente lá no início do primeiro ano, porém se você ler pra ela, ela já vai compreender essa função. Você vai mostrando pra ela, para o que a escrita serve, que não é simplesmente aquele monte de letrinhas e pronto. Não, ela tem uma função. Para que a criança compreenda isso, ela precisa ter contato, nem que o professor, no caso eu, escreva um texto coletivo, a gente pense junto em um bilhete, faça uma entrevista com um funcionário da escola, alguma coisa assim. Então, é um processo que, na minha visão, não tem como você separar: momentos de alfabetização, de momentos de letramento. Claro, há momentos em que a gente como agora que, por exemplo, estou inserindo...fazendo uma consciência com vogais, para as crianças ouvirem as vogais nas sílabas...claro, vai ter o momento em que, vamos lá: Vamos completar essa palavrinha! Que vogais a gente ouviu? Tudo bem! Depois disso: vamos ler uma história, vamos fazer outra coisa porque não tem como você fazer uma coisa só! Vai ter momento que, infelizmente, vai ter que focar na alfabetização, mas não tem como você fugir do outro momento!

Percebe-se na fala da professora, por repetidas vezes, a palavra *sentido*. Tal palavra no Glossário Ceale (2014) quer dizer o seguinte:

Sentido e significado são termos essenciais para dois campos dos estudos linguísticos: a semântica e a pragmática. Na realidade, tanto uma quanto a outra se definem como ciências que estudam a *significação*, isto é, o ato de significar. Em latim, significar era dar a entender por meio de sinais.

Na fala de Maria, alfabetização e letramento devem ser trabalhados juntos, dando sentido àquilo que o estudante está aprendendo, significando seu aprendizado. O texto, nesse ponto de vista, não pode ser trabalhado apenas como pretexto, “o texto deveria ser usado na escola como texto, para os alunos aprenderem algo com ele e desenvolverem habilidades pessoais de leitura com vistas à construção de sua competência leitora”, como afirma Ferrarezi Jr e Carvalho (2017, p. 79). Porém, em contato com as atividades disponibilizadas pela professora em período pandêmico, deparou-se, em sua maioria, com atividades que se alinham ao modelo autônomo de letramento, Street (2014), com atividades que preparam o estudante a compreender unicamente nosso sistema de escrita e privam o estudante a uma leitura crítica e emancipatória do objeto estudado.

4.2.18 Funcionamento dos Estudos coletivos

No Projeto Político Pedagógica da Escola Wilson Hedy Molinari (2022), está pontuado que semanalmente, com a aplicação da Lei 11.738, acontecem os estudos coletivos em que se pretende proporcionar momentos de formação continuada, escuta ativa dos professores e organização do trabalho escolar (BRASIL, 2008).

De acordo com a entrevista da professora, os estudos coletivos, antes da pandemia, aconteciam geralmente uma vez na semana, onde, a princípio, participavam o Ensino Fundamental 1 e o Fundamental 2, e que em 2019, começou a acontecer cada um em um horário.

Nestes estudos, trabalhava-se com algumas leituras e textos sobre alguma metodologia ou alguma questão levantada pelos professores, como exemplo, ela cita uma situação que as crianças estavam se machucando muito na escola, e por conta disso decidiram chamar uma profissional de enfermagem que as pudessem instruir na maneira correta de se fazer os primeiros socorros. Porém, a maioria destes encontros, era para estudo de textos sobre metodologias diferenciadas, para análise de resultados de avaliações externas e planejamentos anuais, trimestrais, visto que há sempre algum profissional novo na equipe, onde a Supervisão aproveitava para relembrar pontos importantes do planejamento.

Segundo a professora também aconteciam nesses encontros, formações a respeito da educação moral, o que se configura destaque e preocupação no Projeto Político Pedagógico da escola (2022), onde citam como prática a utilização de assembleias periódicas com o objetivo de garantir um espaço de aprendizagem e construção de diálogos, expressão dos sentimentos, pontos de vista, atitudes e procedimentos, além de garantir e validar princípios morais como a justiça, a equidade, o respeito, a solidariedade e a dignidade, além de outros objetivos semelhantes.

Durante a pandemia, a equipe utilizava esses momentos de estudo para avaliar o fluxo de atividades recebidas, a participação dos alunos, além de estudos de textos e compartilhamento de ferramentas tecnológicas que as professoras da escola utilizavam e obtinham bons resultados naquele contexto, para que pudessem fazer a comunhão desse conhecimento para todos os colegas da escola e assim disseminar boas práticas.

Percebe-se uma grande preocupação da direção da escola no que diz respeito a formação continuada de seus professores sendo de grande valia para o desenvolvimento dos educadores e para a melhoria na qualidade do atendimento aos estudantes, sendo que alguns encontros destes estudos coletivos foram destinados em benefício da saúde emocional e mental dos

professores através de profissionais da área da Psicologia de uma universidade particular da cidade.

4.2.19 Aulas de leitura

Antes da pandemia, nossa declarante nos informa que fazia aulas de leitura com certa frequência, ao menos três vezes por semana. Além dessas aulas, a professora também fazia projetos de leitura, onde os estudantes levavam livros de literatura para serem lidos em casa e uma atividade para ser executada. Apesar disso, ela relata que *“porque às vezes acontecia de alguns anos, ter mais aluno do que livro...então, não era sempre que dava...um queria levar, todo mundo queria, então não tinha livro pra dar pra todo mundo”*, durante um bom tempo não haviam livros literários em número suficiente para serem distribuídos aos estudantes.

Além disso, destacamos a seguinte fala

Normalmente eu conto história todo dia, né? Nem que seja nos últimos 10 minutos da aula. Eu acho assim...seguramente, uns três dias por semana pelo menos, é que às vezes fica um pouquinho mais corrido.

Sabe-se o quanto a rotina de uma sala de aula é conturbada e o quanto Maria é envolvida em seu fazer pedagógico, porém se faz necessário elencar prioridades na rotina escolar e isto deve estar previsto no planejamento das aulas de Língua Portuguesa, considerando que segundo Ferrarezi Jr e Carvalho (2017, p. 15) *“se queremos mudanças reais em nossa forma de educar, essas mudanças – afirmamos e reafirmamos – passam por transformar nossos alunos em leitores”*. O fato de ter disponibilizado, por vezes, apenas 10 minutinhos no final da aula para se realizar uma leitura transparece que essa prática não é priorizada, como afirma Ferrarezi Jr e Carvalho (2017, p. 23), *“para ensinar a ler de verdade – como deve ser uma leitura inteligente, profunda, crítica, produtiva, prazerosa, plena – é preciso tempo”*.

As práticas de aulas de leitura em sala de aula são primordiais. Para muitos estudantes, esse contato com os livros acontece somente na escola. Alinhados a Ferrarezi Jr e Carvalho (2017, p. 23), concebe-se que:

Ler não é ser capaz de decifrar as letrinhas de um alfabeto qualquer; é, principalmente, ser capaz de compreender o que um texto traz, interagir com ele de forma inteligente, retirar dele o que interessa para nossa vida cotidiana, ser capaz de interferir criticamente nele e na realidade a partir dele, enfim, fazer uso pleno do texto como parte da vida social de uma sociedade letrada.

Segundo Maria, durante a pandemia, as aulas de leitura eram às sextas-feiras, onde se pegava um livro e contava-se uma história através de vídeo. A professora privilegiava livros de literatura que ela tinha em casa e que também poderiam ser encontrados em PDF, para que fossem disponibilizados aos estudantes, tendo em vista que algumas famílias não conseguiam

assistir os vídeos, enquanto esses não eram inseridos no *YouTube*. A professora começou a inseri-los no *YouTube* a partir de junho para que não necessitasse da memória de seu celular e do celular das famílias. A partir dessas leituras, a professora pedia que a criança enviasse um áudio para ela contando a história lida, respondendo a perguntas como “o que aconteceu? Quem eram os personagens? ”, ou então, fazia-se um desenho para registro da história.

Houve uma estória em que os animais se fantasiavam, então a professora relata que pediu que eles se fantasiassem de algo utilizando o que tinham em casa, gerando uma interação com o texto lido. Além disso, a professora também utilizou do *Google forms* para que as crianças respondessem perguntas objetivas sobre o texto. Muitas vezes, o vídeo da história não tinha nenhuma visualização e por volta de 5 minutos depois da postagem, tempo inferior ao tempo da leitura do texto, logo aparecia um *Google forms* preenchido, provando que a própria família preenchia as tarefas que eram para os estudantes, sem nem mesmo assistir ao vídeo da leitura da história. Vemos nesse relato, conforme Ferrarezi Jr. (2023), uma visão escolástica do ensino, ou seja, uma visão em que o pensamento racional está acima de qualquer possibilidade de ação subjetiva, como focalizar o desenvolvimento global da criança também pelos pais, que se importam tão somente com a realização da tarefa e não com a aprendizagem em si. Como gerar desenvolvimento de competências ou habilidades numa visão dessas? Bem pouco ou quase nada humanizada, o que propicia um distanciamento real entre o conhecimento e o acesso a ele. Impossível.

As perguntas utilizadas na atividade, elaboradas pela professora, eram de extrema necessidade para a compreensão do texto, mas tinham respostas explícitas no texto ou livro lido e são aquelas manifestadas pelo autor no corpo do texto. Acredita-se, porém, que além das perguntas explícitas, com a finalidade de desenvolvimento das habilidades de letramento literário em seus estudantes, a professora deveria estimular seus alunos a refletir sobre aquele texto de uma forma mais ampla, através de perguntas implícitas, de inferência, que suscitem discussões sobre aquele texto de forma com que consigam ir além dele.

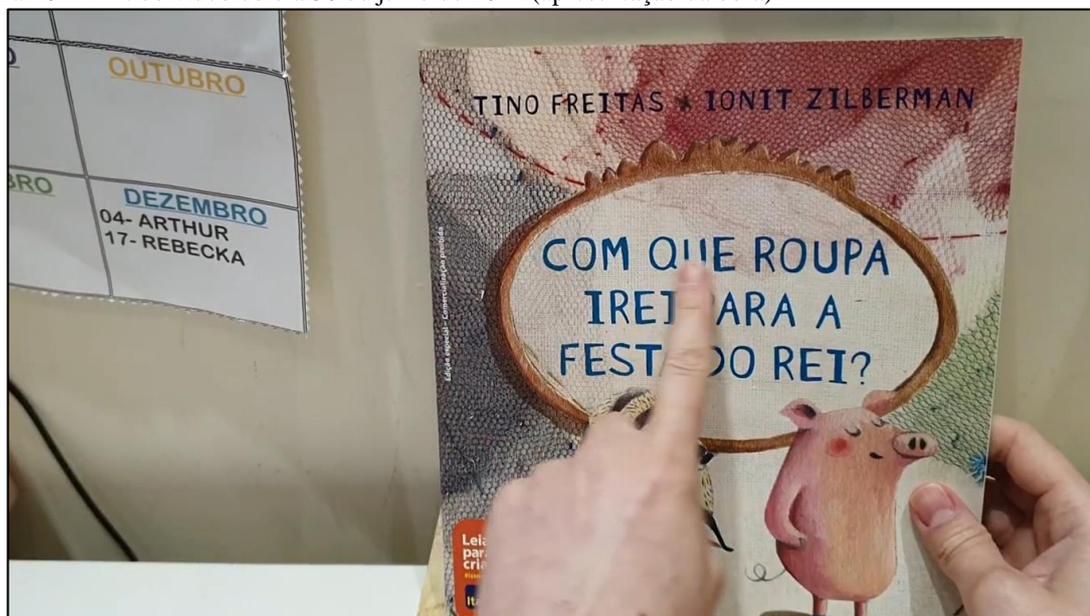
Além de alguns vídeos que a professora colocou na *YouTube* para que seus estudantes assistissem a leitura, Maria relata que às sextas-feiras, nas aulas síncronas, tinha o hábito de ler algum livro para seus estudantes, mas estes encontros não eram gravados e, portanto, não são objetos de análise a respeito de eventos.

Ao colocar seus vídeos no *YouTube*, a professora pôde constatar que poucas famílias visualizavam seus vídeos. O vídeo gravado era repassado nas três salas de primeiro ano e resultava em, no máximo, 15 visualizações. Contatou-se, portanto, que as famílias não assistiam

os vídeos, trazendo para Maria uma grande frustração. Novamente percebe-se nas famílias uma visão escolástica do ensino e um desprezo por um desenvolvimento real dos estudantes.

Em uma de suas aulas, nossa entrevistada utiliza a história “Com que roupa irei para a festa do rei”, de Tino Freitas e Ionit Zilberman.

Figura 10 - Print do vídeo do dia 30 de julho de 2021 (apresentação da obra)



Fonte: resultado de observação da pesquisa/ junho 2022

No vídeo referente ao livro citado, a professora utiliza a estratégia de motivação da leitura, que segundo Solé (1998) são extremamente úteis na compreensão leitora, levantando vocabulários que não fazem parte do campo lexical das crianças, como é o caso da palavra “arauto”, ativam os conhecimentos prévios dos estudantes, além de imergir seus estudantes no universo do letramento literário demonstrando, através de indicação com o dedo, itens pertencentes à capa do livro, como o título, nome do autor, do ilustrador e a editora, além de demonstrar a direcionalidade da escrita.

A indicação da leitura com o dedo demonstra a preocupação da professora em demonstrar a direcionalidade da escrita para seus estudantes, habilidade necessária apontada no Currículo mínimo para o ensino fundamental no contexto da pandemia e pós-pandemia Covid-19 (2020, p. 10): “Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página, e com espaço entre as palavras, obedecendo os limites de margens e linhas.”.

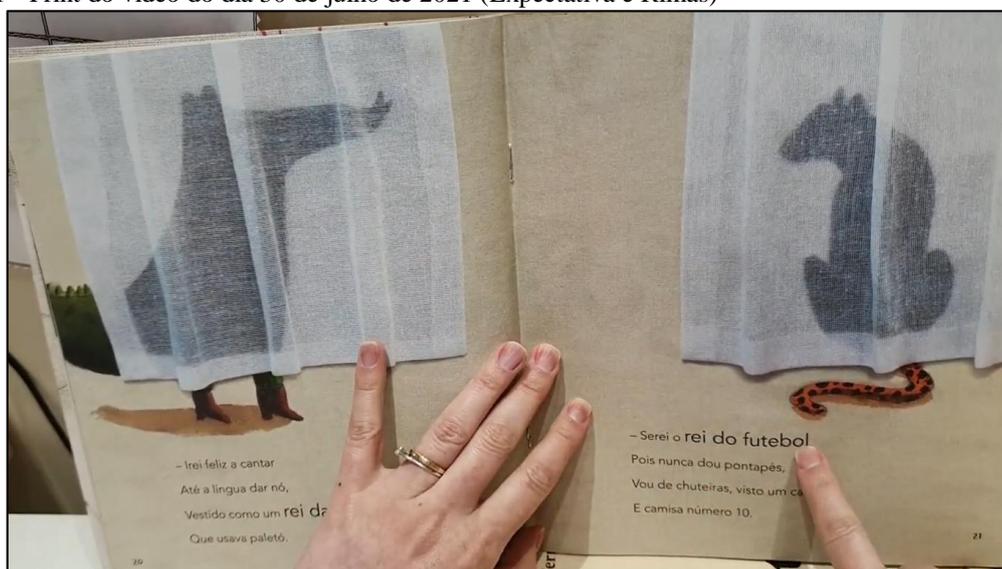
O livro escolhido possui aspectos importantes que demonstraram a intencionalidade da professora na escolha da obra. É um livro escrito em letras script minúscula, que amplia o

conhecimento das letras, possui Palavras chave destacadas em todo o texto, chamando a atenção do leitor para as palavras importantes para sua compreensão. Amparados em Tôrres (2009, p. 51), destacamos a importância na escolha dos textos a serem trabalhados em sala de aula

a escolha do texto já é um exercício de cidadania, o que pressupõe que alguns critérios devem ser observados para essa atividade. Em primeiro lugar, os textos a serem selecionados devem ser adequados à série. Isso significa que o professor, além de escolher textos que despertem o interesse do aluno, por dizerem respeito a assuntos que fazem parte da sua realidade social e à sua faixa etária, deve ter especial atenção em verificar se o nível de complexidade do texto está adequado à idade, ao contexto social e à situação de letramento dos alunos, caso contrário, estes se sentirão desmotivados a ler, pois terão dificuldades de compreensão, tanto em relação ao vocabulário, como em relação aos assuntos que estão sendo ali discutidos. Posteriormente, deve-se inserir socialmente o texto, isto é, mostrar aos alunos a que gênero este pertence, desenvolvendo-se práticas de letramento que introduzam o aluno nos modos particulares de se ler o texto em questão.

Além disso, o texto vem em formato de poesia, onde o segundo e o quarto verso sempre rimam, além do conteúdo ser muito atrativo e gerar expectativas de seus leitores com imagens de animais cobertos, gerando expectativas, como demonstra a Figura 11.

Figura 11 - Print do vídeo do dia 30 de julho de 2021 (Expectativa e Rimas)



Fonte: resultado de observação de pesquisa/2022

Durante a leitura da obra, Maria expõe essa página:

Figura 12 - Print do vídeo do dia 30 de julho de 2021 (Intertextualidade)



Fonte: resultado de observação de pesquisa/2022

Nela, a professora regente utiliza os elementos não textuais da obra, as imagens, para facilitar a compreensão da leitura, indicando oralmente no vídeo que para ganhar o prêmio prometido pelo rei

A onça se vestiu de Pelé, rei do futebol, o jacaré se vestiu de rei da Espanha, o tatu de Tarzan, rei da selva, a anta foi de rei do jogo de xadrez, a capivara de Luís Gonzaga, rei do baião, já a preguiça foi de rei Momo, que é o rei do Carnaval, o rei da diversão do carnaval e o nosso tamanduá foi de Elvis Presley, rei do rock. E todos saíram fantasiados para a festa do rei.

Durante a leitura da obra, Maria explica o significado de algumas palavras, aumentando o universo vocabular de seus estudantes e ao final utiliza, devido à possível intertextualidade da obra, a referência de um autor famoso de contos de fadas que é o Hans Christian Andersen, remetendo-se ao conto “A roupa nova do rei”, onde o protagonista utiliza uma roupa invisível, ficando nu em frente aos seus súditos devido a dois vigaristas que o enganaram.

Enfim, as aulas de leitura eram disponibilizadas antes do mês de junho, através de vídeos da professora via WhatsApp e, após esse período, ela começou a postar seus vídeos no YouTube e encaminhava o *link* desses vídeos às famílias dos estudantes. Como tarefas de compreensão dessas leituras, nossa declarante requisitava que os estudantes enviassem como devolutiva um áudio como relato da história, ou que respondessem algumas perguntas sobre o texto lido porque a maioria das famílias, segundo ela, não tinham o hábito da leitura.

No vídeo já citado, a professora pede ao final que os estudantes façam um desenho sobre os personagens do livro e que relatem quais seriam suas fantasias para ganhar o grande prêmio da festa do rei. Ambos deviam ser fotografados e enviados a professora como tarefa do dia.

4.2.20 Textos que mais valorizava em suas aulas

Antes da pandemia, apesar de trabalhar com diversos tipos de material escrito, o que mais utilizava eram textos e livros de literatura infantil.

Durante a pandemia, em virtude da falta de acesso à livros literários para as crianças, escolheu a utilização do livro didático como meio de alcançá-los, devido à acessibilidade. No livro didático utilizado, havia textos de diversos gêneros: bilhetes, listas, contos, fábulas, convites. Quando trabalhados textos fora do livro didático, utilizava-se literatura infantil mesmo.

A professora relata que houve pouca adesão no trabalho com os textos, considerando que poucos se interessavam ou assistiam os vídeos. A maioria das famílias também não se adaptou aos livros em formato PDF, devido a dificuldades na visualização com as letras e as imagens pequenas.

Percebe-se no relato da entrevistada um caso clássico de estratégia educacional de tentativa-e-erro. Ressalta-se que os professores não são culpados por essa situação e sim a falta de compreensão do sistema público de ensino sobre a relação da família para com o aprendizado da criança, que acabou por gerar esse tipo de comportamento quase desesperado da professora, sem muitos resultados positivos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia pegou todos os trabalhadores de surpresa e não seria diferente com os educadores, inclusive a que fez parte deste trabalho. Com pouco apoio de quem deveria subsidiar a Educação, ficaram sem saber o que fazer, tornando as práticas escolares um desafio brutal para essas pessoas! Nossos professores foram heróis! Eles “deram o sangue”, adoeceram, fizeram coisas inimagináveis para que seus estudantes tivessem, ao menos, um senso de continuidade.

Os rituais escolares dão significado à escola e, com a pandemia, houve um processo de desconstrução e desritualização, que veio causar insegurança e medo. Além de terem modificado toda sua rotina, os professores e especialmente a que trouxemos para nossa pesquisa, tiveram de fazer investimentos que não estavam em seus orçamentos, para conseguirem atender as demandas das aulas remotas, porque não receberam qualquer auxílio governamental. Eles apenas tinham que executar suas funções, cumprir o calendário, atingir as habilidades previstas na BNCC, com as ferramentas que tinham em mãos, não interessava quais eram, ou se as tinham.

Ao final de nossos estudos, não poderíamos deixar de enfatizar a excelência profissional apresentada por nosso sujeito de pesquisa, professora Maria. É interessante notar que ela, apesar de não ter sido muito exposta a eventos e práticas de letramento ao longo de sua infância, o que poderia sugerir que viesse a ter dificuldades nessa temática, conseguiu desenvolver boas práticas de leitura e escrita principalmente com as crianças com deficiência. Contudo, percebemos por outro lado, que ela deixou de desenvolver interessantes práticas de letramento entre os alunos sem deficiência o que nos causou bastante estranhamento. Ao refletirmos sobre esse fenômeno, acreditamos que isso pode ter acontecido devido a diversos fatores, como ausência de alunos na sala virtual, pouca participação de pais e, alguns vezes, falta de recursos tecnológicos que permitissem que ela o ensinasse efetivamente a ler e a escrever, como fez com as crianças com deficiência.

Ainda sobre o grau de exaustão por que passou, conforme observamos em seus relatos, note-se que durante as aulas remotas, sua casa tornou-se seu ambiente de trabalho, não havendo períodos de descanso, lhe gerando um clima extremamente estressante e adoecedor.

Não se pode negar que crianças, famílias, professores e dirigentes tiveram que se reinventar, desconstruir e construir novas rotinas.

Essa metodologia codependente foi implantada de forma totalmente imposta, sem avaliação prévia, sequer foi verificado se as famílias tinham condições para acompanhar este

modelo de educação. Não verificaram, minimamente, se havia pessoas alfabetizadas que pudessem acompanhar esses estudantes, ou se essas famílias tinham celulares para manterem a comunicação com a escola. Também não verificaram se os professores tinham celulares para conectarem-se com seus estudantes ou se as famílias tinham tempo para darem conta das atividades de seus filhos. Simplesmente implantaram e que sobrevivam aqueles que possuam condições financeiras e psicológicas para isso.

Maria, para manter sua sanidade mental, debruçou-se em seus estudos para dar conta das demandas de seus estudantes, modificando sua prática e suas prioridades, demonstrando sua busca por formação continuada. Além disso, ela ressalta, como desabafo, o quanto esse período foi difícil e desafiador, pois, além de ter transformado seu lar em um ambiente de trabalho 24 horas por dia, também teve seu orçamento comprometido, visto que foi necessário comprar outro aparelho celular, aumentar a capacidade da Internet e investir em ferramentas de trabalho para que conseguisse dar conta de suas demandas.

Gostaríamos de salientar aqui, o quanto a escola, de maneira autônoma, se movimentou para atender as demandas dos estudantes e dos professores. Soubemos, pelo relato da professora, não ter havido nenhum auxílio ou preocupação dos órgãos públicos, no que diz respeito à oferta mecanismos que facilitassem um melhor acesso dos alunos aos conteúdos que lhes deveriam passados. Dá-se a ver, lamentavelmente, o quanto esses profissionais ficaram abandonados nesse período de aulas remotas e o quanto foram pressionados pelos órgãos públicos a trabalharem ainda mais do que trabalham, pois tinham de “dar conta” do recado!

Entretanto, ainda nas considerações de nossa declarante, apesar de tanto empenho, os professores receberam muitas críticas nessa época, tanto pela mídia, como pelas próprias famílias. Acreditamos que isso se deveu ao fato de que, por estarem trabalhando em casa, passaram a impressão de que não estavam trabalhando! Vimos, porém, pelo relato da professora, que essa impressão era completamente errada, pois houve muito trabalho nessa época, inclusive porque que os profissionais precisaram se doar muito mais nesse período do que seria necessário em tempos de aulas presenciais!

Podemos aqui inferir, pelos dados coletados em nossa pesquisa, que os professores não deixaram de trabalhar em momento algum e dedicaram todo o seu tempo para fazer o seu melhor dentro das possibilidades que tinham em mãos. Entendemos que, na realidade, eles se resignificaram, modificaram seus modos de fazer, somaram forças com os colegas de profissão para compartilhar conhecimentos tecnológicos. Tudo isso sem que o poder público os auxiliasse, o que fez muita falta, tanto para docentes, como para estudantes.

A falta de um olhar mais atento do Sistema, sobre a relação da família para com o aprendizado da criança, acabou por gerar um tipo de ensino baseado na tentativa-e-erro, fazendo com que os professores demonstrassem um tipo de comportamento quase desesperado, o que veio, inevitavelmente, a produzir resultados negativos.

Diante desse cenário, concebe-se que a análise das práticas de nossa entrevistada foi comprometida, em parte, no que diz respeito à alfabetização e ao letramento, uma vez que tais práticas se fortalecem em situações efetivas de interação, comunicação, inclusive intersubjetivas.

O aspecto pragmático de situações comunicativas se transformou no ensino remoto, considerando que há uma grande dificuldade em entender os usos e funções da escrita como práticas sociais, num contexto em que não ocorrem situações presenciais de contato entre as pessoas. Diante desse quadro, entende-se que fica mais fácil trabalhar o texto como mero objeto escolar, privilegiando-se, nesse contexto, práticas de leitura e escrita que se alinham ao modelo autônomo de letramento, o que faz com que a alfabetização seja apenas a aprendizagem ou a memorização de um código.

A professora regente fez o que foi possível, com as ferramentas que tinha em mãos e com os conhecimentos que possuía. Percebe-se em sua fala e em sua prática, o seu envolvimento na promoção do letramento de seus alunos, mesmo em um contexto que não propiciava nenhuma interação pessoal, pois pudemos observar que a docente estava sempre e a todo custo, em busca da oferta do que fosse melhor para seus alunos.

Como visto nesta pesquisa, a escola foi obrigada a se movimentar para dar conta de ensinar sua clientela, inclusive para oferecer alimentos, visto que grande parte das famílias estavam passando fome. A professora ainda relatou que a Direção tomou a iniciativa de fazer uma campanha para arrecadação de materiais eletrônicos, como computadores e celulares para oferecer para aqueles estudantes que não possuíam tais ferramentas. A negligência do Sistema foi gritante, tendo em vista que não se viu nenhum auxílio aos estudantes ou aos profissionais da educação em momento algum. Os professores eram constantemente pressionados para provar que estavam realmente trabalhando em suas casas e não foram ofertados subsídios para que eles executassem suas funções.

A pandemia pegou a todos de surpresa em 2020, mas entende-se que para 2021 poderia ter-se ofertado um ensino com maior qualidade e que fosse acessível a todos os estudantes, caso houvesse investimentos reais na oferta de ferramentas para as crianças que não tinham condições de adquiri-las, porém sabemos que, infelizmente, uma real promoção do letramento dos seus cidadãos não é uma prioridade em nosso país! A nosso ver, valorizar o conhecimento

da escrita em seus usos e funções sociais, não é também um item que faça parte das políticas públicas de nossas escolas.

Em diversas situações relatadas por nossa entrevistada, percebemos que ela desenvolvia práticas pautadas em uma educação por tentativa e erro, sintomas estes causados pela falta de um apoio material, pedagógico, estrutural. O que já era difícil antes da pandemia, se agravou ainda mais. Escancararam-se as mazelas da nossa sociedade.

Diante dos resultados desta pesquisa, no que diz respeito aos conceitos e às práticas efetivas de alfabetização e letramento, propomos que tenhamos em nosso país formação específica, em nível de graduação, para os professores alfabetizadores, para que se oportunize uma formação mais consistente e que agregue os vários conhecimentos que um professor alfabetizador deve ter, como os da área da Linguística, Pedagogia, Psicologia, Neurociência, enriquecendo sobremaneira o desempenho desses profissionais. Certamente que a grande maioria dos problemas que ocorreram, a partir de 2020, não teriam acontecido, se os docentes tivessem sido expostos a habilidades e competências que lhes propiciassem o conhecimento necessário para se tornarem excelentes alfabetizadores em quaisquer situações de ensino, como as que nossa pesquisada teve de enfrentar.

REFERÊNCIAS

- ALVES, N. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, 2003, n. 23, p. 62-74, maio/ago. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/drzj7WstvQxKy7t5GssT4mk/?format=pdf>. Acesso em 20 jun. 2021.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- ANDRÉ, M. E. D. A.; LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- APPLE, M. Repensando ideologia e currículo. *In*: TADEU, T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2013.
- ARROYO, M.G. **Vidas ameaçadas: exigências-respostas éticas da educação e da docência**. Petrópolis: Vozes, 2019.
- BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BARTON, D. **Literacy: an introduction to the ecology of written language**. Cambridge: Brackwell, 1994.
- BOURDIEU, P. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.
- BRASIL. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 04 fev. 2022.
- BRASIL. Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008. Estabelece o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 27 mar. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 dez. 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 jun.2022

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 9765 de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 abr. 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm. Acesso em: 19 mar. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 mar. 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 30 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS. **Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual**. Brasília, DF, 03 mar. 2021. Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/CARTAS/Carta_Circular_01.2021.pdf. Acesso em: 24 abr. 2021.

CARVALHO, A. C. **Ler antes de saber ler: oito mitos escolares sobre a literatura literária**. São Paulo: Panda Books, 2018.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano I: as artes do fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

COLETIVO ALFABETIZAÇÃO EM REDE. Uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19- relatório técnico (parcial). **Revista Brasileira de Alfabetização**. São Paulo, n. 13, p. 185-201, 2020. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/465>. Acesso em: 30 nov. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução CNE/CP n. 2/2009**. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Brasília, DF, 28 maio 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf. Acesso em: 12 abr. 2021.

COOK-GUMPERZ, J. **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

DURAN, M. C. G. Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau. **Revista Diálogo Educacional**, v. 7, n. 22, p. 115-128, 2007. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v07n22/v07n22a08.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2022.

ESCOLA MUNICIPAL WILSON HEDY MOLINARI. **Projeto político pedagógico**. Poços de Caldas, 2022.

FERRAREZI JR., C. **Evento de Qualificação de Mestrado**. Alfenas: UNIFAL/PPGE, 2023. (Comunicação de qualificação de Mestrado).

FERRAREZI JR., C. **Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FERRAREZI JR., C. **Três Partes de Nós**. Alfenas: UNIFAL/PPGE, 2022. (Comunicação de sala de aula).

FERRAREZI JR., C.; CARVALHO, R. S. de. **De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

GEE, J. P. **The New Literacy Studies and the 'Social Turn**. Madison: University of Wisconsin-Madison Department of Curriculum and Instruction. 1998.

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies: Ideologies in Discourses**. 2ª ed. London: Routledge Falmer. 2005.

CEALE. **Glossário Ceale de termos de Alfabetização, leitura e escrita par educadores**. Belo Horizonte, Faculdade de Educação da UFMG. 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento>. Acesso em: 12 ago. 2021.

GUIZZO, B. S.; MARCELLO, Fabiana de Amorim; MÜLLER, Fernanda. A reinvenção do cotidiano. **Educação e Pesquisa online**, São Paulo, v. 46, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/186910/172429>. Acesso em: 21 out. 2021

HEATH, S. B. **Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms**. Cambridg: Cambridge University Press, 1983

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: Unicamp, 2005.

MAINARDES, C. A escritora Marina Colasanti adverte: Professor que não é leitor não tem como formar alunos leitores. **Revista Radar da Educação**, Curitiba, 2016. Disponível em: <https://www.marinacolasanti.com/2016/11/entrevista-para-radar-da-educacao.html>. Acesso em: 10 out. 2021.

MEIRELES, C. **Ou isto ou aquilo**. Ilustrações de Maria Bonomi. São Paulo: Giroflé, 1964

- MORAIS, A. G. de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- MORAIS, A. G. de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- MORGADO, J. Política educativa, educação inclusiva e diferenciação ou “Como posso fazer pedagogia diferenciada se tenho vinte e oito alunos e quatro são diferentes dos outros?”. **Análise Psicológica**, v. 1, n. 17, p. 121-126, 1999. Disponível em: https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/5865/1/1999_1_121.pdf. Acesso em: 25 jun. 2022.
- MORTATTI, M. do R. L. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- OLIVEIRA, J. B. A.; GOMES, M.; BARCELLOS, T. A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. **Revista Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 555-578, jul./set. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/KphYGvLvmGSXhBTL5F6zfw/?lang=pt>. Acesso em: 26 mar. 2022
- PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PICCOLI, L. Alfabetizações, Alfabetismos e Letramentos: trajetórias e conceitualizações. **Revista Educação & Realidade**, [S. l.], v. 35, n. 3, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8961>. Acesso em: 26 mar. 2023.
- PICCOLI, L.; CAMINI, P. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012.
- SANTOS, B. de S. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- SANTOS, J. O.; TORRES, M. E. A. C. Estudos críticos e abordagens ao letramento: revisando a literatura. In: BERTO, J. C. B.; SANTOS, J. de O.; SANTOS, M. de F. S. dos. (Org.). **Estudos do GEPLÉ: temáticas e perspectivas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE POÇOS DE CALDAS. **Currículo mínimo para o ensino fundamental no contexto da pandemia e pós pandemia do Covid-19**. Poços de Caldas, 2020.
- SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 2012.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6.ed. Porto alegre: Artmed, 1998.
- SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2018.

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

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

SOARES, M. O poder da linguagem. Entrevista concedida a Bruno de Pierro. **Revista Pesquisa Fapesp**, n. 233, p. 24 – 29, jul. 2015. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/magda-becker-soares-o-poder-da-linguagem/>. Acesso em: 7 jun. 2022.

STREET, B. V. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Teleconferência UNESCO Brasil sobre letramento e diversidade, 2003a.

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University, 1984.

STREET, B. V. What's "new" in New Literacy Studies? Critical Approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, London, v. 5, p. 77-91, 2003b. Disponível em: https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734_5_2_Street.pdf. Acesso em: 30 ago. 2022.

TERZI, S. B. Afinal, para quê Ensinar a Língua Escrita? A formação do cidadão letrado. **Revista da FAGED**, Salvador, n. 07, p. 227-240, 2003. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2801>. Acesso em: 10 jan. 2219.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TÔRRES, M. E. A. da C. **Expectativas de letramento de uma comunidade rural e o letramento sancionado na escola local: cooperação e conflito**. 2003, 104 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, SP, 2003.

TÔRRES, M. E. A. da C. **A leitura do Professor em formação: o processo de engajamento em práticas ideológicas de letramento**. 2009. 204 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, SP, 2009.

TÔRRES, M. E. A. da C. O relato autobiográfico como elementos potencializador das representações do professor em formação. **Revista Gláuks de Letras e Artes**, Viçosa, v.10, n.1, p. 215-241, jan./jun. 2010.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 26 jul. 2022

VIGOTSKII, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

APÊNDICES

Apêndice A - Relato autobiográfico

Na verdade, eu lembro que o primeiro contato que fui ter com livros foi na escola mesmo, né? Eu morava em um sítio, próximo da cidade e eu estudava em uma escola que atendia todas as fazendas lá perto. E lá tinha a partir do Jardim 2. Então eu já entrei na escola com 5 para 6 anos. Então foi quando eu comecei a ter um contato maior com livros, com leitura. E, quando eu estava no pré, que agora é compatível com o nosso 1º ano, eu lembro que tive que fazer uma cirurgiazinha simples pra tirar um cisto do pescoço e eu tive que ficar internada e tal, e uma prima minha me deu um gibi do Zé Carioca. E eu lá no hospital olhando aquele livro, não sei como, não lembro como, eu saí lendo do hospital. Eu não lembro muito bem como foi esse processo, mas eu lembro que voltei para o pré lendo. Foi muito interessante! Eu tinha...na época foi em agosto...eu tinha 6 anos ainda. Como nasci em setembro, sou meio que um ano atrasada. Então...eu aprendi a ler sozinha no hospital, voltei lendo. E depois, conforme...foi o processo todo...1ª série, 2ª...eu nunca tive dificuldade, porque ...eu já tava, sabe-se Deus como...Estudo rural...eu saí de lá na 8ª série. Então, eu fui tendo contato com livros só na escola praticamente, porque na minha família não. Na minha casa, o máximo que eu tinha era na igreja, numa missa, eu lia uma leitura, uma coisa assim, mas livros, livrinho infantil mesmo não tinha. E nessa escola que eu estudava...eu não lembro o ano que foi isso...mas eu tava na época na 6ª série...deve ter sido em 1998, 1999...foi construído um Centro Cultural, lá na Fazenda Lambari, que onde era a escola, maravilhoso? E eles doaram umas caixas gigantescas de livros, e tinha uma caixa enorme em cada sala. E lá a gente começava...tipo, terminava uma atividade, ia, pegava um livrinho, até que um amigo meu lá descobriu: -Olha aqui Maria, esse livro aqui é legal, eu já li, é de um bruxinho super legal! Eram os livros do “Harry Potter”. O primeiro tinha lá, nessa caixa. Eu peguei aquele livro e tipo assim, eu virava a madrugada lendo! Todos assim! Então foi o que mais começou a me prender ainda mais. Eu lembro que eu estava no 2º ano do Ensino Médio ainda, quando lançou a “Ordem da Fênix”, terminava uma atividade, tava lá grudada no livro. Então foi mais assim sabe, eu comecei a me interessar mais por esse tipo de Literatura, depois você já entra na faculdade. Fiz a faculdade de Pedagogia na PUC, entrei em 2006. Onde você começa a ter... é que assim o meu Ensino Médio, eu fiz no Polivalente, à noite, porque era o único horário que tinha transporte pra gente ir, então era mais um ritmo pra um pessoal que já trabalhava, então não foi lá uma maravilha. Não tinha lá essa cobrança...ó vocês vão ler esse livro, ter um trabalho, não tinha isso. Porque o foco do ensino noturno era pra quem trabalha. Quem trabalha não vai ter essa disposição, então os professores nem passavam

nada, tal...e quando a gente vai pra faculdade aí já é aquele choque, né? Você tem trocentas mil coisas pra ler, não só pra ler, mas pra produzir...então foi um certo choque. Na época, durante a faculdade, eu lia livro de literatura às vezes nas férias porque eu já trabalhava, então...o tempo que eu tinha, era pra adiantar coisas que eu já sabia que ia ter no outro semestre, pra tentar correr. Aí depois que eu saí da faculdade, aí eu comecei a ler mais por prazer de novo. É uma coisa que eu gosto muito! Nos últimos tempos eu dei uma paradinha, mas eu gosto muito mesmo! Eu gosto muito de Literatura fantástica, de lugar que não existe, tipo os livrinhos do “Harry Potter”, Crônicas de Nárnia, Senhor do anéis, eu gosto muito, muito, muito mesmo! Aquele das Crônicas de Gelo e fogo, que depois fizeram Game of Thrones... eu gosto mais desse tipo assim sabe? Ou dos livros do Érico Veríssimo, gosto muito. Tem um outro escritor, o Justin Garder...ele é suéco, eu gosto muito...ele escreveu “O mundo de Sofia”, e vários outros. Tem uns 3 andarzinhos de livros aqui em casa! Tirando os materiais da escola...que esses se deixar a gente dorme em cima...rs rs

Ao ser questionada sobre sua família, ela responde:

Meus pais estudaram muito pouco, muito pouco...até a 4ª série. Então, meu pai, o que ele tinha de contato com leitura era instrução pra aplicação de defensivos agrícolas, de adubo. Minha mãe era mais em relação à igreja mesmo. Lá como é um lugarzinho que não é tão longe daqui, mas é mais afastado, não tinha missa sempre e eles próprios tinham uns coordenadores e cada semana um fazia um culto. Então, assim, ela lia a Bíblia, os livrinhos lá pra preparar o encontro daquela semana. Era basicamente isso assim que eu vi minha vida toda.

Na escola que estudou, era solicitado que você lesse livros?

Era...eu lembro que na terceira série, tinha uma professora que pedia pra gente ler e pedia...ela pedia pra gente fazer um resumo do livro. E, me marca muito porque eu sempre tive pavor de escrever desde criança...eu falar, como você pode notar, já estou uma hora e meia falando...mas escrever, eu detesto. Então, o meu problema...eu adorava ler, sempre gostei muito...só que, o fazer resumo, era dose! E depois, no decorrer dos outros anos, eu acho que tinha uma coisa nesse sentido, mas não toda semana, não era sempre. Já era coisa mais...os livros estão à disposição, você pode ler ou não, sabe? Eu não me lembro assim...de ter nada tão obrigatório. E até inclusive, teve um ano...que a gente fez um concurso de bonequinhos baseados em livros que a gente leu...eu lembro que até...me marcou muito porque eu estava lendo um livrinho chamado “A casinha do tempo”, que foi o primeiro livro com mais de 100 páginas que eu peguei pra ler, então foi assim: “Uau! Eu li um livro com mais de 100 páginas!”. E eu lembro que tinham uma botinha...o meu bonequinho foi uma das botinhas do livro, mas...aí depois, como o Centro Cultural doou aquelas caixas e tal...foi uma coisa assim...eu lia tanto...eu

já gostava tanto, que eu não me lembro da obrigatoriedade em si, porque já começou sendo uma coisa que meio que fazia parte já do meu dia a dia

APÊNDICE B – Entrevista Semiestruturada

1- Qual o seu nome completo?

2- Em qual turma lecionou em 2021?

1º ano ...2020 e 2021. Na verdade, eu entrei lá em agosto de 2016. Aí eu finalizei de agosto a dezembro num 2º ano. Em 2017, também dei aula num 2º ano. De 2018 pra frente, fiquei só com 1º. Só com alfabetização. E é a parte mais legal, né? Vamos combinar? É a parte mais legal! É a mais emocionante!

3- Quantos estudantes havia nessa turma? O número é ideal? Alto ou baixo?

Antes da pandemia

Era uma média de no máximo 24, 23...variava um pouco, sabe? Mas nunca tinha chegado a 25 por exemplo? Aí em 2020, eu estava com 27, foi assim o máximo no presencial. E depois, anteriormente, era uma média de 23 que é o que eu tenho hoje.

Durante a pandemia

A do ano passado, se não me engano, eram 22 ou 23, é sempre nessa base, mais ou menos. Deixa eu ver aqui... Deixa eu ver a lista cheia aqui...Controle de entrega de atividades...aqui eu vou conseguir achar...no máximo 23, mas acho que não era tudo isso não...a gente vai esquecendo...a hora que meu computador ajudar, eu já te confirmo.

Olha...na minha lista tinha 28 nomes. Deixa eu ver se alguém já saiu aqui no percurso...acho que não. É...28. Eu não estava lembrando desse impacto...não foram todos que voltaram (no presencial), por isso que eu estava com 20 e pouquinhos na cabeça.

O ideal

Olha, para o primeiro ano, em tempos normais, eu acredito que pra você dar a atenção que essas crianças precisam, eu acho que assim, no máximo, uns 18 alunos. Estourando. Agora, com essa defasagem toda que as crianças chegaram no primeiro ano, eu acredito assim, que o número ideal, seria em torno de uns 15. Porque aí, você consegue dar mais atenção, você consegue...enfim, você consegue prestar mais atenção mesmo nas crianças, porque quando tem esse número tão grande. Eu cheguei a ter 24 esse ano. É muita criança! São muitas realidades dentro da sala. Tem aqueles que a família teve estrutura, conseguiu dar uma atenção maior, teve aqueles que ficaram dois anos sem ter o mínimo contato com nada, então as demandas são muito diferentes...então eu acredito que uns 15 alunos seria o mundo perfeito pra gente conseguir dar a atenção que eles precisam.

4- Haviam crianças com deficiência? Se sim, quantas e qual tipo de deficiência esses estudantes tem?

Antes da pandemia

Então, lá na escola a gente sempre tem. Todas as turmas sempre têm pelo menos um. Esse ano, até está um pouco atípico porque nos primeiros anos só tem um aluno com autismo, que fica na sala de uma colega minha. E depois nos outros anos assim, não chega a ter em todas as salas igual já aconteceu. Mas essa questão desse processo é muito presente. A gente está meio que acostumada a lidar com isso. Que a gente sempre tem e a gente sempre sabe que vai ter. Então a gente sempre se prepara pra essa possibilidade. Sempre tem.

Durante a pandemia

Ah, ainda tem um detalhe. Eu fazia três planejamentos.

Por quê?

Porque eu tinha o planejamento da turma e eu tinha dois alunos com deficiência na minha turma. Então, um deles, ele tem uma síndrome raríssima, porque foi assim, uma oportunidade de ouro, porque diagnosticado só tem ele e mais um no Brasil.

Você lembra o nome da síndrome?

Ai...é uma sigla...SBPTX 1, se não me engano. Então, ele tinha...ele tem um comprometimento muito grande.

Cognitivo?

Geral, de coordenação, de tudo. Então, assim, as atividades que eu fazia com ele, infelizmente, não tinha como ser iguais às que eu mandava pra turma, porque precisava, por exemplo, aprender a segurar e soltar, aprender a relacionar objetos da mesma cor, tira, põe, gruda, desgruda. Enfim, era um outro trabalho. Então, eu fazia um outro trabalho totalmente diferente com ele. E na aula de Segunda e Sexta, eu dava os meus pulos pra incluir atividades que ele fazia pra turma. Às vezes, a turma fazia atividade dele junto com ele, que era assim... material concreto mesmo, porque o comprometimento dele é muito grande. E o outro aluno, tem autismo moderado, então a família não conseguia participar das aulas síncronas, mas eu mandava atividade pra ele todo dia. Então, aí no fim do dia, a mãe sentava com ele e fazia, e... vamos supor...é... o Jonas...que é o da síndrome rara, ele gostava muito de música, então a gente fazia por exemplo, bater um objeto no ritmo da música, pegava elementos da música, vamos supor...tinha...uma música..." Quem mora na casinha amarelinha é a galinha" e aí a gente...minha auxiliar na época, ela me ajudou demais da conta! A gente sentava e cada uma fazia um pouco de material, tipo...a gente fazia a casinha, casinha amarela, a galinha...enquanto

canta a música, vamos pôr a galinha dentro da casinha. E sempre mandava um livro pra eles lerem com ele também. E com esse livro...vamos supor...teve um que foi mais legal, é de um que os bichinhos pegavam coisas da cozinha, utensílios da cozinha pra fazer música. Então, batia duas tampas, aí num dia a gente ficava no bater as duas tampas, no outro dia: “Ó, olha agora, agora é a vez do - sei lá - do pintinho. O pintinho pegou um garfo e bateu num pote”, e a gente ia seguindo o que eles iam fazendo no livro com ele também. E com o Alan, o Alan assim... o comprometimento dele era um pouco diferente... que o Alan, ele ainda não é oralizado, agora ele já solta uma palavra ou outra, mas no ano passado, era assim... mais o “não” assim... a única coisa que ele conseguia oralizar. Então, a gente pegava um livro...a mãe dele conseguia...que ele também tinha esse problema de ele conseguir sentar, ficar sentado pra fazer a atividade, aí a mãe contava a história. A gente fazia...pegava os personagens do livro, eu escaneava, colocava num papel durinho pra ele ir colocando em cima da história enquanto a mãe contava e... a gente fazia assim... cada mês, é... uma vez por mês, a professora da Sala de Recursos levava uma caixa de atividades, com material concreto, com coisa impressa, com livro pros dois. Aí eu e minha auxiliar a gente sentava, conversava: “Ó, esse mês vai ser isso aqui, isso aqui, isso aqui... esse aqui no mês passado não funcionou muito bem, então a gente vai fazer de outra forma”, e aí no começo do mês, a professora da Sala de recurso passava aqui na minha casa...minha auxiliar passava, deixava as coisas dela, o que ela fez...a gente juntava...e aí a professora da Sala de Recursos passava aqui e levava na casa deles. Era assim.

Eu sou aquela assim...eu penso assim: “E se fosse o meu filho?”, eu nem filho não tenho, acho que eu nem vou querer ter, mas eu penso, e se fosse o meu? Que a gente sempre vê colegas: “Ah...eu não quero, eu não sei o que eu faço”. Gente, o Google tá aí! O Google tá, minha filha...dê seus pulos! Você não quer, você está na área errada.

A gente tentava dar...o livrinho que a gente mandava, trabalhar o máximo de coisas possíveis com aquele livro. Então, o Alan, tinha muita facilidade em fazer pareamento, pareamento de cor, pareamento de forma, então...tem um livrinho na minha caixinha da escola que era maravilhoso, só de formas geométricas, azul, vermelho e amarelo...que eram coincidentemente que ele reconhecia e que ele falava o nome, do jeitinho que ele conseguia...então, ele passou um mês com aquele livro e a gente, enfim...pensando em um milhão de atividades que podiam ser feitas com aquele livro. Aí, a gente recortou as formas, mandou as formas, concretas...pra ele manipular, colocar no livro enquanto a mãe contava a história. Então, foi assim... foi muito legal!

A gente começou assim e foi, né? Ampliando essas coisas. Porque com os dois, o que a gente trabalho com Língua Portuguesa era contação de história e a exploração daquela história,

porque não adiantava nada eu mandar um monte de coisa de letra. O Jonas foi aprender a segurar um gizão no fim do ano passado. Então, primeiro a gente teve que ensinar o segurar, o soltar, o manter segurado...manter na mesa, pra depois a gente pensar em outras habilidades. Trabalhamos habilidades de Educação Infantil com eles. Então, foi um trabalho totalmente diferenciado. O Alan, como estava em casa, ele não estava medicado...ele sem medicação, ele é muito, muito agitado. Mas o que acontecia...com a mãe, ele assistia o vídeo, ele fazia, mas quando voltou pra escola, era...tem dia que dependendo do barulho...eu tinha vontade de sair correndo, né? Eu só não fiz isso porque meu autocontrole funciona bem, enfim..., mas tem dia tipo...refeitório...na hora de entregar lanchinho...3 primeiros anos e 2 jardins, tem dia que dá vontade de esconder debaixo da mesa e tampar meus ouvidos também. Dá vontade de sair correndo e voltar pra minha casa, mas eu sei que eu não posso, então...foi uma adaptação mais complicada, mas agora eles estão bem! Uma belezinha!

Foi um contato tão grande! A gente fazia uma reunião mensal, a gente montava todas as atividades e era uma coisa muito imprevisível com eles, porque tinha que ser uma coisa que funcionasse. Então não adiantava muito eu ter uma programação, vamos supor: “Oi Jonas, hoje você vai pegar o palitinho verde, colocar na caixinha verde, pegar o azul, pôr no azul, o roxo, no roxo”, porque tinha dia que ele não...aquela atividade específica, ele não conseguia fazer nenhum...então, como o retorno era diário, eu mandava e os pais mandavam no fim do dia. No outro dia, de manhã, eu tinha que ver o que ele já tinha conseguido fazer pra colocar aquilo de novo e um pouquinho além.

A gente sabe que é errado, você não ter um planejamento estruturado. Só que como estava em casa, num ambiente que você não controla, era muito difícil. Porque, na sala, eu tinha, quando a gente voltou, em setembro, eu tenho lá de todos os dias, o que era pra fazer em cada dia da semana. Só que em casa, a gente não sabia, assim... não conhecia eles tão bem assim, porque eles vieram da creche, não vieram lá da escola...que já teria facilitado muito. Então, era uma coisa que eu fazia assim: tinha a caixa de atividades

Dos meninos, você vai ver que era uma coisa assim, é...eu tinha as atividades programadas, eu sabia tudo o que eu ia fazer, a caixa era pensada, digamos assim... que o nosso planejamento era a caixa, que aí a gente ia pegar o livro que ia trabalhar, os objetos que a gente fazia tudo pra trabalhar com eles e mandava. E aí, no decorrer daquele mês a gente ia vendo o que funcionava, o que não funcionava, o que estava muito fácil, o que eles não davam conta. Então, digamos assim, que o nosso planejamento mensal com eles era a caixa. E quando a gente voltou em setembro, aí já era a gente que ia fazer, já era no ambiente da sala e os dois voltaram, então foi muito bom, porque aí a gente conseguia...conseguia assim, na medida do possível,

porque com o Jonas a gente conseguia mais, o da síndrome rara, a gente conseguia mais. E com o Alan, foi muito mais complicado, porque...era engraçado, que assim... o Jonas, apesar do comprometimento muito grande...teve um dia que eu quase desidratei aqui de chorar, porque, no começo, antes de eu tomar vacina, o meu médico achou melhor eu não voltar...em setembro, eu não voltei, fui voltar lá no dia 28, 29...lá no finzinho, quase um mês depois, né? Então, eu ainda gravava vídeo pra ele... “Oi Jonas, tudo bom? Como é que você está?”, ele pegava o telefone e beijava. No primeiro dia de aula que eu não fui, eu gravei um vídeo, eu avisei, expliquei a situação toda pra todo mundo. E no primeiro dia de aula, eu gravei um vídeo pra minha turma, pra todo mundo, e a minha auxiliar falou que ele pegava o telefone e beijava o telefone. A hora que ela me falou aquilo, eu nem conseguia responder a mensagem. Aí...foi a maior belezinha, assim... ele já é mais tranquilo, mas o Alan estava sem medicação, num ambiente extremamente barulhento, de criança descobrindo o Brasil de novo. Saiu de uma creche desse tamaninho, indo pra uma escola maior...então assim, era barulho, gente diferente, então, assim, a gente foi conseguir fazer alguma coisa com ele, sentado...sentado nem sempre, mas.... depois de muita luta, quando conseguiu voltar a ter medicação...aí já estava quase acabando né? Agora esse ano, que ele está com a medicação certinha, tudo, bonitinho...aí tá rendendo mais. Aí ele consegue sentar, ele consegue fazer, mas...foi assim. Era muito legal assim a gente ver... o Alan gente teve essa questão toda dele conseguir se adaptar naquele ambiente, mas o Jonas, quando a gente pegou ele, a gente usava os materiais que a gente tinha levado, coisas que ele já estava acostumado, tinha coisa que a gente pegava e ele já sabia o que ele tinha que fazer, poucas, pouquíssimas...,mas ali qualquer avanço desse tamaninho já era um passo enorme né? Então foi muito legal! Foi muito legal!

5- Tem assistente de sala e Auxiliar de Educação Inclusiva, se tiver estudantes com deficiência? (Pergunta já respondida)

6- No ensino presencial, como funciona o processo de inclusão em sua escola? Como funcionou em sua escola?

A professora da Sala de Recursos se reúne com a gente sempre nos primeiros dias de aula, que a gente está sem aluno. Ela a passa um relatório pra nós, que veio com aquelas crianças, ou das crianças que já estavam na escola. Ela retoma com todo mundo junto, para que, de certa forma, todo mundo já vá se inteirando do assunto. E depois, nos primeiros 15 dias de aula no máximo, ela chama os professores individualmente pra falar sobre aquele aluno, dos atendimentos que ela já fazia, do trabalho que o professor anterior fez. Então, ela chama a gente

pra essa pequena reunião, pra gente se inteirar sobre as peculiaridades de cada aluno, pra gente poder seguir uma certa linha. Vamos supor, a professora do ano seguinte se intera sobre o que a professora do ano anterior fez pra dar sequência naquele trabalho, né? Porque tem alguns alunos que precisam de muito mais adaptação que outros, tem alguns, inclusive, que não conseguem seguir o conteúdo da turma, né? A gente adapta a atividade pra que eles consigam...pra que assim, pra que todos caminhem juntos, vamos supor...a gente tá trabalhando uma historinha, vamos supor...igual aquele livrinho “Talvez” que eu te falei, das formas geométricas, que eu gosto muito...tem esse livro “Talvez”, que tem formas geométricas, cores, figuras, enfim...aí eu vou trabalhar as formas geométricas com a turma. Com aquele aluno, eu preparo atividades com o mesmo livro, com as mesmas formas, só que por exemplo...a gente precisa trabalhar com ele diferenciação de cores, então eu uso as mesmas figuras, do mesmo livro, pra trabalhar aquela atividade que ele precisa naquele momento, né? Porque não adianta eu ensinar que aquilo é um quadrado, é um triângulo, é um retângulo, se ele ainda nem consegue diferenciar o que é vermelho, o que é azul, o que é verde...se ele ainda não consegue segurar uma figura sem jogar no chão. Então, a gente vai fazendo esse trabalho. A gente tenta ao máximo ir seguindo os mesmos assuntos, porém na maneira que eles necessitam naquele momento.

Foi o que você fez online né?

Sim. Aquelas atividades do livrinho, que eu mandei os triângulos, as cores diferentes, eu usei pra trabalhar com a turma de uma forma, com ele de outra. Às vezes...na pandemia foi um pouquinho mais complicado porque às vezes, um ficava com um material, depois ia pro outro...a gente não tinha dois livros, dois exemplares do mesmo livro, enfim...acabava ficando um pouquinho mais complicado. Mas quando está todo mundo na sala, a gente tenta fazer sempre dessa forma. E aquilo, né Flávia...a gente sabe que não são todos os professores que pensam dessa maneira, que a gente sabe que sempre tem aqueles: “Ai meu Deus, esse ano aquele... aquele autista é meu! Aquela não sei o quê...”, a gente sempre sabe, em todo lugar tem. Assim como lá na escola tem também. Que tem aqueles professores que não querem, que recusam, que dão escândalo, que choram... eu sou aquela que fala: “Manda pra minha sala”. Porque eu penso assim, talvez como professora não seja a forma mais correta, mas eu penso: “E se fosse o meu filho?”. Eu não queria que os professores brigassem pra não dar aula pra ele...se fosse alguém da minha família, se fosse alguém que eu goste muito, eu não ia me sentir bem com isso que alguns colegas fazem. Então eu sou a primeira a falar: “Está dando escândalo? Manda pra minha sala? Que aí eu vejo o que eu faço...depois eu vejo o que eu faço”. Porquê...o primeiro passo é você incluir...não é aquilo: “Eu tenho 21 alunos e dois com deficiência” ...Não!

Você tem 23! Então, eu não curto muito essa.... isso que acontece...a gente sabe que tem em toda escola.

7- Qual era a rotina de atividades de Língua Portuguesa durante a semana antes da pandemia? E na pandemia?

Antes da pandemia

Antes da pandemia, normalmente, eu faço assim, eu dou...vamos supor, principalmente antes do recreio, pelo menos uma atividade de Português antes do recreio, ou uma depois. Pelo menos uma por dia eu tento dar. Se naquele dia, vamos supor, ...tem Educação Física, tem alguma atividade de algum projeto, pelo menos eu tento, sei lá...relembrar os sons do alfabeto, ou conta uma história...pelo menos...algo tem, todo dia.

Você tem uma rotina...que você estabelece durante o dia?

Olha Flávia, normalmente, antes...como estava uma coisa mais organizada, a gente fazia tipo assim... pelo menos uma por dia tinha, ou antes do recreio ou uma depois...aí, vamos supor, chegava a hora de trabalhar as vogais, os sons das vogais, eu trabalhava...é, dava segunda, terça, quarta, com uma vogal, Quinta e Sexta, com uma outra, na Segunda eu retomava as duas, seguia com mais outras duas. E depois, quando eu começava os sons das consoantes, eu ia uma por semana. Isso mais no início do ano. Agora, esse ano, por exemplo, como as crianças chegaram com “a defasagem”, eu trabalhei muito Consciência fonológica, no começo do ano, e vogais, eu fui inserindo assim “Ó, está ouvindo esse som nesta sílaba?”, quando eu comecei a trabalhar a consciência de sílaba: “Ó, está vendo esse som assim? É o som que a gente usa essa letrinha aqui pra escrever!”. E fui introduzindo assim, mais devagar. E agora, em agosto, que eu entrei com encontros vocálicos, na semana que vem que eu vou começar as consoantes individualmente. Então teve que ser uma coisa mais...mais devagar pra eles conseguirem acompanhar. Mas era normalmente assim, sabe? O problema é que a gente faz aquele planejamento maravilhoso, só que chega na hora no vamos ver às vezes dá uma leve mudadinha..., mas normalmente, era pelo menos uma atividade nos quatro dias, talvez em um não desse tempo, porque eu ia dar Matemática e uma atividade Interdisciplinar, de Ciências, alguma coisa assim... ou trabalhar com algum projeto que não envolvia diretamente isso, mas pelo menos em quatro dias da semana, tinha.

Era assim Flávia...a gente tentava dar pelo menos duas. Duas, três...Língua Portuguesa, é, acabava sendo de duas a três vezes...porque aí, a gente intercalava esse de duas a três vezes

entre Português e Matemática e na Sexta-feira, a gente dava uma atividade de Artes, uma história...uma atividade mais lúdica.

8- Qual o melhor meio de comunicação que você utilizava com as famílias antes da pandemia? E depois?

Antes da pandemia

A agenda, bilhete na agenda, normalmente. Porque assim, é uma forma que, nesses dois anos e meio, que a gente ainda tinha grupo de WhatsApp, até antes das férias, a gente via o seguinte... que as famílias que liam os bilhetes, que assinavam, assinavam tanto na agenda...assinavam na agenda e responderiam no WhatsApp. A gente via mais ou menos que era um número parecido, sabe? E essa questão do WhatsApp...como a gente não recebeu um recurso pra comprar um celular, pra manter um chip funcionando...a gente que bancava isso...muitas pessoas, assim como eu, quando agora voltou as aulas pra valer, e a gente viu que agora não ter interrupção tão cedo, eu fui uma das pessoas que desativei o meu chip, o meu telefone, porque o que eu estou gastando agora pra manter a minha impressora, a tinta da impressora, o papel na impressora, funcionando...é o que eu gastaria pra manter o chip funcionando, que vai uns 30, 40 reais por mês. Então, eu optei por não ter mais. E também porque acaba se tornando uma coisa muito invasiva, né? Algumas famílias tem mais discernimento, outras te ligam, te mandam mensagens na hora que dá na telha. Então, é uma coisa que não te deixa descansar, que não deixa a gente se desligar. Então eu, preferi agora, retomar a comunicação pela agenda, eu achei mais viável, que era o que já acontecia antigamente, antes da pandemia.

Durante a pandemia

Melhor, melhor...acho que é uma palavra muito forte, sabe? Na verdade, o menos dificultoso foi o WhatsApp. O WhatsApp foi o que mais funcionou porque...muitas vezes, por exemplo assim... a maior parte optou pelo ensino remoto online, né? Pouquíssimos receberam material impresso. Da turma toda...quer ver? Quem recebia material impresso eram só 3...o resto era no WhatsApp mesmo.

Você enviava as atividades para as famílias fazerem com as crianças?

Isso. A gente montou um grupo né? Aí uma hora da tarde, em ponto, a gente mandava a atividade que podia ser às vezes uma página ou duas do livro, ou alguma que eles tinham que escrever no caderno, geralmente coisas mais curtas ou aqueles joguinhos que a gente acabou descobrindo...aqueles de completar com letras...esse tipo de coisa assim que dava pra eles fazerem no celular, do Wordwall...ou alguns que eu mandava um PDF, sei lá: Vamos ligar as

figuras que rimam...aí eu orientava, gravava um vídeo, explicava, dava boa tarde, explicava tudo como ia ser feito, pedia pra eles tirarem um print da tela do celular, ligar com a canetinha do print de pois mandar aquele print pra mim, pra facilitar ainda mais.

E os estudantes do material impresso? Eram outros materiais?

Era. A gente fazia assim... a Supervisora meio que fazia um apanhado do que a gente tinha dado e ela montava pra nós e eles imprimiam lá na Secretaria da escola e a gente, ou às vezes a Supervisora mesmo, que eram casos mais complicados, entrava em contato com eles para buscarem lá na escola, aí tinha data...tipo, essa semana, do dia tal até dia tal é pra buscar e depois, do dia tal até dia tal é pra devolver.

Pra semana?

Não, era pro mês assim... porque assim, os casos de materiais impressos eram casos bem complicados, sabe? Aquelas famílias com pouquíssimas condições, não tinha realmente como...não tinha com quem deixar a criança, não tinha como pegar transporte pra ir lá buscar...várias e várias vezes o pessoal da Direção, a Supervisora pegava o carro delas e ia na casa da criança pra ir lá levar...levava um, pegava outra...então, foi assim... foi assim, a gente tentou dar todos os pulos possíveis pra conseguir atingir todo mundo, né?

9- Havia crianças sem celular? Se sim, como era a comunicação com esses estudantes?

Sim. Chegou a ter... quer ver? Na minha turma de 2020, tinham dois...e em 2021, nossa passa o tempo a gente até esquece...ano passado, foi mudando, sabe? Um pegava, depois não pegava mais (material impresso). Chegou...a maior parte do ano, não tinha nenhum com material impresso. E depois, chegou mais assim pro...pra junho, que o preço das coisas chegou a subir mais...as famílias não conseguiam pagar Internet, aí eu cheguei a ter dois, mas tipo...depois de junho já. Os dois de 2020, foram o ano todinho. E os de 2021, acho que foram dois que acabaram ficando só com o impresso, mas não foi durante todo o período.

Então como você se comunicava com essas famílias?

Com essas crianças, de vez em quando, eu deixava uma cartinha, porque inclusive, a gente tinha esse problema que muitos nem buscar os materiais, não buscavam, né? Aí a Diretora, a Supervisora, fazia um mutirão pra sair entregando nas casas das crianças. Então, eu mandava uma carta, só que eu não tinha resposta, infelizmente. Eu escrevia na cartinha: “Ó, se um dia, você tiver acesso a um telefone, meu número é esse...se você não conseguir, você escreve um bilhetinho no material que a tia vai pegar, eu vou ler”, mas nunca chegou a... nunca recebi resposta, infelizmente. Mas mesmo sem resposta, eu mandava.

10- O que você usou mais: as aulas síncronas ou assíncronas? Por que? Quem escolheu? Qual foi a instrução? Se sim, com qual frequência? Quantos estudantes frequentavam geralmente? Por que? Interesse ou falta de celular? O que aconteceu? No presencial, qual era a frequência dos estudantes?

Em relação às aulas síncronas, foi um padrão que todas as turmas seguiram: duas aulas por semana.

A gente usou mais as aulas assíncronas. Síncronas a gente fazia duas vezes por semana, segunda e sexta. Geralmente assim, seria pra gente, que normalmente né, no ensino regular, a gente introduz uma coisa na Segunda e fecha na Sexta. Então foi mais com esse intuito, sabe? De introduzir, sei lá, uma letra nova, alguma coisa assim na Segunda e na Sexta a gente encerrar. Só que a adesão era minúscula...

Então, na verdade assim...eu fazia...ano passado eu tinha até uma colega que me ajudava porque assim... tem uma colega nossa do primeiro ano que mora na Zona Rural perto de Divinolândia, não tinha acesso fácil a Internet, então eu e a outra colega que mora aqui, a gente fazia juntas essa aula...três salas que dava em média 70 e poucos alunos, entrava 3, 4 na sala...nos dias bons dava tipo 10 crianças, 11, 9...de todos...

Quantas salas?

Três. Dava uns 74, 75 alunos ao todo...era muito baixa. E assim, sempre os mesmos, os mesmos 3 ou 4 de cada sala que participavam, e até o pessoal da minha turma entrava mais, dava uns 5 assim em média.

Por que? Interesse ou falta de celular?

Olha Flávia, depois que as aulas voltaram, ficou mais fácil da gente perceber isso. Até antes... porque assim, em 2020, a gente conviveu com as crianças 1 mês e meio...depois, em 2021, a partir de setembro. Eu voltei em outubro, então... o que eu via, é que muitas crianças, a família realmente não tinha condição de acompanhar, porque a aula era durante o horário de trabalho dos pais, as crianças ficavam com os avós, os avós não sabiam mexer no celular direito, muitos não tinham dinheiro mesmo pra manter, pra pagar Internet. Isso dava assim... vamos supor. Daria três grupinhos na turma, em média: um grupinho que realmente não tinha como, não tinha dinheiro pra manter um celular, não tinha alguém disponível naquele momento, tinha um pequeno grupinho, que quando você via assim, a família indo levar, você dava aquela conversadinha, aquela assuntadinha na porta da sala, você via que realmente não entrou porque não quis, né? A criança não queria, a criança não queria parar de jogar pra assistir a aula, a família não tinha como deixar o celular uma hora com a criança, porque X..., enfim... alguns

foram porque “Ah, só vai contar história...ah só vai fazer aquela atividade de novo que acabei de fazer com a criança, pra quê que vai ligar de novo né?”, e outros entravam...não era todo dia, toda aula, mas entravam de vez em quando, três ou quatro eram bem assíduos, mas muitos...alguns assim desse meio termo de que tinha uma condição, tinha uma estrutura, porém...a gente via que até que no dia a dia, sabe? Assim: “Ah, ele levou esse livro aqui hoje, mas não deu tempo”. Sabe? É difícil a gente julgar, porque você tem uma criança lá junto com você, que frequentava a escola desde cedo e quando ver essa criança:” Puf!”, tem que ficar com você o tempo todo, a gente sabe que isso mexe, que é complicado a gente julgar, né? Mas, um terço da sala não entrava porque não sei, porque teria como entrar..., mas por variados motivos e situações, acabavam não entrando. Foi isso que eu percebi tá?

No presencial, seus alunos são frequentes?

São. Eu tenho 22 agora...dá uma média de 19 todos os dias. Alguns...tem uns dois ou três que faltam muito, mas a maior parte da sala é frequente. Bem frequente.

11- Você teve formação para edição de vídeos? Isso foi exigido de você? Ofereceram ferramentas e formação para isso?

A formação para edição de vídeos foi a partir do compartilhamento de saberes entre os colegas da escola durante os encontros de estudo coletivo.

Então a formação foi uma organização da sua escola?

Sim.

Isso foi exigido de você?

Olha Flávia, exigida não. Eu não assinei nenhum documento falando que “Olha, você terá essa obrigação”, porém a gente sempre vê “Nossa, fulana fez um vídeo tão legal! Vamos ensinar todo mundo a fazer vídeo, pessoal? Vamos aprender?” Enfim, uma coisa assim... era meio que uma obrigatoriedade meio velada, mas tinha, sabe? E com aquele, porém que eu te contei na outra entrevista, né? Que você fazia, porém os acessos eram mínimos. Até inclusive, acredito que você consegue ver né? Naqueles links que te mandei...tem uns que tem 10, 5... os que tem muito, eram pra três salas, enfim...é isso. Não dava muito ibope não.

12- Você possuía ferramentas tecnológicas para edição de vídeos: celular, câmeras? Foi oferecido isso para você? Precisou comprar alguma ferramenta, notebook ou celular?

Eu tinha, porque eu tinha..., porém, oferecido não. Inclusive, assim... aconteceu comigo, aconteceu com muitas colegas...que a gente tinha um celularzinho, que já não tava muito bom, porém pra você ligar, receber uma mensagem, tirar uma fotinha de vez em quando, tava ok,

tava ótimo. Porém, em 2021, eu fui uma das que precisou comprar mesmo um telefone novo porque o dinheiro não pagava a paz de você conseguir fazer seu trabalho mais rápido e...com mais eficiência. Então eu tive que adquirir um telefone, que não era necessário pra minha vida pessoal, porém eu tive que adquirir por conta dos vídeos da escola, sem receber nenhuma ajuda de custo. Enfim...só pra deixar bem clara a resposta...nós não recebemos nada...

13- Houve alguma avaliação diagnóstica da turma para se conhecer o quanto os estudantes conheciam de leitura e escrita? Antes da pandemia você fazia isso? Como? Como você acompanhou diagnosticamente esse processo se as crianças não estão ao seu lado?

Fora do contexto pandêmico

Então Flávia, normalmente a gente sempre faz uma no começo do ano, pra ver como é que está o reconhecimento de letras, números, contagem e a hipótese de escrita. Eu sempre repito...que a gente vai tendo alguns conteudinhos, que vai colocando, tipo...no primeiro trimestre, os números até dez, depois aumenta até 20, depois a gente vai aumentando um pouquinho a demanda, mas a escrita espontânea eu dou toda vez, sempre. E a gente tem também que fazer uma outra forma de avaliação, mas que não dá pra você fazer tão...uma coisa tão direcionada porque senão as crianças...elas travam. Igual a gente a avaliação da Prefeitura agora...elas ficam em pânico, né? Quando você fala que é uma provinha e tal...então, eu faço tipo assim: eu conto uma história...eu quero testar a habilidade de recontar uma história. Eu conto uma história hoje, aí eu pergunto pro Joãozinho: “E aí Joãozinho, conta de novo”. Depois de alguns dias, eu pergunto pra Mariazinha...e você vai fazendo assim, uma interpretação de texto, alguma coisa que fica mais fácil pra eles responderem oralmente. Eu vou fazendo oralmente e vou anotando as minhas observações, porque dá até pra gente fazer assim uma atividade...que dá pra fazer assim que as alternativas são desenhos, porque eles não vão ler as alternativas...eu faço mais desse tipo mais no dia a dia. Mas avaliaçãozinha assim formal, que vai arquivadinha tudo assim, faço principalmente escrita espontânea, e aí contagem, e outros conteúdos que a gente vai incluindo nessa avaliação, porque na escola a gente trabalha com portfólio, as avaliações das crianças do primeiro ano seguem elas até o quarto. Então, a gente faz uma coisa assim bem enxutinha, bem sucinta pra arquivar, pra não virar aquele bolão de papel. E aí, aquelas crianças que a gente, nota que tem alguma questão, alguma dificuldade a mais, aí a gente escreve um pequeno relatório pra ir junto com esse portfólio. Mas a gente tenta fazer uma coisa mais sucinta, pra ficar uma coisa viável, né? Do professor do ano seguinte analisar, pra poder acompanhar essa evolução da criança.

Na pandemia você não conseguiram manter isso?

Infelizmente não, porque...a gente até chegou a passar assim uma..., mas umas coisas assim... notas, anotações...que material que a própria criança fez mesmo começou a surgir tipo...em 2020, eu tenho a primeira avaliação diagnóstica...em 2021, eu tenho uma até que, nem fui eu que fiz, foi uma pessoa que ficou no meu lugar que fez, e tem uma última. Mas não teve...o processo em si não teve como a gente arquivar tudo porque não eram produções das crianças. Então deu uma prejudicadinha...

Sobre a avaliação diagnóstica durante a pandemia

Fizemos. A gente ligava pras famílias: Ó, posso te ligar? Fazer uma chamada de vídeo pelo WhatsApp tal dia, tal horário? Pode! Beleza! Marcava todo mundo, aí a gente ligava, fazia por chamada de vídeo.

Aí vocês faziam a sondagem?

É. Funcionou até melhor do que eu pensava, mas deu pra sondar coisas muito básicas né? Porque tinha que ser uma chamada curta porque a maioria era dados móveis, não tinha wi-fi, então o foco era mais assim ó: Você conhece essa letra? Que aqui agora tem fotos. Eu troquei meu cenário semana passada. Que era o alfabeto em cima, os números de 0 a 9 embaixo. Aí a gente ia perguntando, letras aleatórias né? Você conhece essa? Sabe o nome dessa? Que número é esse aqui? Aquele lá? Que forma geométrica é essa aqui? Coisas muito assim, sei lá...pegava umas figurinhas de animais: o nome de quem é maior? Do leão ou da galinha? Umas coisas assim... muito...o que rima com que? O que começa igual que? Mais ou menos assim sabe?

Mais oral?

É. E a gente pedia uma escrita espontânea. Eu mandava o arquivo pra família e falava: Ó coloca o número do bichinho...eram uns 9 ou 12 bichinhos, que eu tenho aqui a avaliação...e tinha o número na frente de cada um, aí eu pedia pra família: Ó, escreve num papel o número e pede pra criança escrever como ela pensa sobre quais letrinhas ela acha que precisa pra escrever, quantas letras ela acha que precisa pra escrever, igual a gente faria na escola...só que a gente teve um problema, né? É que algumas famílias...a gente explicava pras famílias exaustivamente: Ó você pode dar um apoio moral pra criança! Você pode incentivar! Só que você não pode falar se está certo, se está errado, qual letra que é, você não pode falar. A explicação era assim... a mais clara impossível, mas ainda assim você via que, aquela criança que não conseguia ver nem que figura começava com que...escrevendo todos os nomes, tipo RAPOSA, com S, sabe? Então...era, não! Meio que não! Então você explica: “Então ó família, não é assim! Tem que ser do jeito da criança!” Alguns falavam: “Ah, vou fazer de novo!” Aí mandavam de novo. Alguns...nem respondiam...tipo: Fiz minha obrigação, já mandei...é o que tem pra hoje. Então era um pouquinho mais difícil sabe? Fazer essa avaliação com eles...

14- Como você passava as tarefas para os estudantes antes da pandemia? Como você enviava as atividades aos estudantes durante a pandemia? (Pergunta já respondida)

15- Como era o seu contato com as famílias antes da pandemia? Eles faziam parte desse processo? Como as famílias lhe enviavam as devolutivas durante a pandemia? A família era mais ativa antes ou depois?

A gente postava as atividades no grupo e pedia pras famílias responderem no particular. Eu postava uma hora da tarde: “Hoje é a página 50 do livro de Matemática...ou de Português, que é foco...hoje são essas duas páginas do livro. Mandava foto, gravava um vídeo, explicando direitinho o que era pra fazer, tudo bonitinho, colocava a atividade no grupo e as famílias respondiam só pra mim. Mandavam uma foto da atividade e eu registrava em planilha quem fazia as atividades.

E eles faziam?

Então...até que assim... ano passado, como a gente sabia que não ia voltar tão cedo, a adesão foi bem maior. Bem maior mesmo. Digamos assim, a maioria fazia da metade pra mais. Porque 2020 foi bem mais complicado. Porque ficava naquilo né? Vai voltar...vai voltar...

Sobre o contato com as famílias fora do contexto pandêmico

Na agenda e alguns que...lá tem muitas famílias que buscam as crianças na porta. Que lá, as famílias entram, pegam as crianças lá comigo, a maioria. A gente abre o portão as 7:10...que o horário limite é 17:20...a gente abre 17:10 e algumas famílias já chegam pra levar...aí você pergunta alguma coisa, conta alguma coisa que aconteceu, alguma queixa da criança, tem também esse pequeno contato lá dentro da escola.

As famílias são participativas?

Então...não muito. Esse ano, eu fiquei muito feliz porque na minha primeira reunião eu tive 7 famílias que foram

Você ficou feliz?

Eu fiquei muito feliz! Porque na primeira foram 7... que foram não, que entraram no...na chamada de vídeo. Porque lá no início do ano, ainda não podia ter reunião na escola. A primeira reunião, lá de fevereiro a gente fez online...eu tive 7 famílias que entraram. E depois...a primeira que a gente fez agora, no fim do primeiro trimestre, que foi em maio, foram 9 ou 10...não lembro agora exatamente. Mas assim...é... foram lá dentro da sala pra participar da reunião, mas não passa disso. O normal mesmo é ir 5, 4, ninguém...já aconteceu...então a adesão é muito baixa, muito baixa em reuniões.

Por que será? Qual sua opinião sobre isso?

Ah Flávia...alguns a gente costuma marcar...a gente já fez vários testes...marcava para as 16 horas, marcava pra 17:20, na hora que a família já precisava pegar a criança e já levar...alguns não tem com quem deixar as crianças pra irem participar, outros enfim...tem que chegar em casa, tem coisas pra fazer...outros nem saíram do trabalho...então...é complicado...a gente sempre faz assim: manda bilhete pras famílias, com umas 3 opções de horário...às 16:30, às 17:20 ou às 18:00, 18:30... aí as famílias votam e a maioria dos votos, né. A gente faz no horário que a maioria votou, mas não...a gente já chegou a fazer esse teste de vários horários dentro do ano de 2019. As mesmas que iam 16:30, iam 17:20, iam 18 ou 19 horas, os mesmos 3 ou 4.

A questão não é o horário...

Não, a questão não é o horário A gente já tentou fazer várias coisas e é sempre essa média, sabe? Sempre essa média. Quem tem...nunca ouvi uma colega falando que teve 10 famílias na sala. então é complicado...é complicado...

16- Todas as famílias conseguiam acompanhar seus filhos? Como funcionou isso?

Eu acredito que sim, porque...em 2020 foi um pouco mais complicado, porque eu acho que muitas famílias foram meio que empurrando com a barriga, porque ia voltar na próxima semana, né? Era sempre assim... ah, daqui 15 dias volta...daí passava 15 dias...ah volta no mês que vem...e foram meio que...deixando levar e...de certa forma, as famílias eram meio que obrigadas a acompanhar, né? Porque por mais que você mandasse um vídeo, a criança precisava que alguém lesse pra ela enquanto ela estava fazendo a atividade...precisava de um auxílio direto pra fazer. Então...eu acho que as famílias participaram, mas porque não tinha outra forma, né? Da mesma forma que participariam fazendo um dever de casa, sabe? Faz ali correndo, dependendo da atividade...dependendo da atividade, você mandava um livro pra família ler, não era um livrinho tão pequeno, você contava a história e tinha um Google forms pra fazer a atividade. Você mandava uma hora em ponto, uma e cinco o Google forms já voltava respondido...já chegou a acontecer. Ou seja, né? Então não foi uma vez só, não foi só comigo, então...foi uma experiência interessante...uma rapidez assim, muito grande. Mas essa participação era porque não tinha outra maneira, né? Em 2020, aconteceu um fato mesmo na escola, em que a adesão era baixíssima...na minha sala, por exemplo, muitos alunos que não estavam entregando quase nada. Até que um dia, minha Diretora voltou de uma reunião da Secretaria de Educação bufando e já escreveu um recadão no grupo de WhatsApp porque as crianças que as crianças que não tivessem no mínimo 75% de todas as atividades feitas desde o

início do ano, iam ser encaminhadas pro Conselho Tutelar, aí começou a sair criança até do bueiro né? E aquela loucura de: “Ai me manda as que ele não fez!” ...” Amiga, é o ano todo!”), sabe? De eu ter que pegar, voltar lá no meu caderninho de planejamento e ter que passar tudo de novo pra 10, 8 crianças...então assim, foi uma coisa bem complicada. Então, 2020 foi meio que muito empurrado...só começaram a participar quando “Ó, não vai voltar! Conselho tutelar vai começar a acompanhar!”), aí foi. Em 2021 não, aí já foi mais certinho. Foi assim.

Eu cheguei a gravar alguns vídeos, deve ter sido uns 3 ou 4 talvez...explicando pras famílias porque que eu estava ensinando aquela coisa, daquela forma, porque que meu alfabeto tinham umas figuras diferentes, que, vamos supor assim no F não tinha uma faca, não tinha uma fada, tem um bichinho soprando, né? Porque as imagens faziam referência ao som que a letra representa, não a uma figura que começa com. Então eu fui explicando como ensinar pras crianças, é...me ajudar a trabalhar isso né? O som que cada letra representava. Tem um vídeo de meia hora explicando tudo, só que...quer ver... deixa eu voltar aqui pra te falar...a notícia triste...tem 119 (visualizações)! Ah tá...tem 119 porque minhas colegas pediram, por isso. Por isso que tem esse monte! Mas no mais é 10, 2, 3...tipo quando dava 15 já era o auge, sabe? Mas tipo assim, dava isso depois quando você começava no fim da quinzena: “Ó famílias, não mandou a atividade! Vamos dar um jeito na vida? Como é que é? Volta aí no grupo! Vamos procurar a atividade!”), aí acabava que...tinham mais visualizações porque eles estavam correndo atrás do prejuízo, né? Mas não porque antes se interessaram, sabe?

17- Houve triagem com as famílias pela escola ou pela Secretaria da Educação? Você sabia se estas famílias tinham condições de trabalhar nesse modelo codependente?

Em momento algum. Inclusive...eu sou muito próxima do Lucas Arruda, vereador, a gente é amigo desde quando a gente tinha 5 aninhos de idade. A gente é muito amigo. Um dia eu estava conversando com ele sobre isso...sobre essa questão de falta de acesso...e eu pedi que ele fizesse um pedido de informação pra Secretaria de Educação sobre essa disponibilização de pelo menos, um telefone, um tablete... que não fosse pra todo mundo, mas pelo menos esses que estavam recebendo material impresso pra gente dar uma orientação, um mínimo de contato. E a resposta que ele recebeu da Secretaria de Educação, é que o material impresso estava sendo entregue...apenas...então, em momento algum houve uma preocupação por parte da Secretaria em saber se esse material impresso, estava sendo suficiente pra atender aquela criança. Não houve em momento algum. Então, a resposta foi nossa solução é entregar um monte de papel pra essa criança, e... ela que lute! Traduzindo em português claro a resposta foi essa: “Nossa parte, que é entregar um monte papel, nós estamos fazendo”, e termina aí. E... não tem como

eles dizerem: “Mas...ah ninguém levantou essa possibilidade”, porque inclusive, eu tenho isso documentado na Câmara Municipal. Foi. Então...foi nem um só foram dois pedidos de informação. Então, aconteceu esse pedido de informação...esses pedidos de informação...e, nos dois, as respostas foram as mesmas: “Estamos entregando um monte de papel impresso”, e é isso.

18- Todas as famílias tinham pessoas alfabetizadas para ajudar em casa? (Pergunta já respondida)

19- Como era a frequência das devolutivas das atividades propostas? (Pergunta já respondida)

20- Você possuía conhecimento em ferramentas tecnológicas? Você acha que se não possuísse você seria prejudicada? Você acredita que a Secretaria seria obrigada a oferecer essa formação?

Foi na raça né? Foi no apuro! Porque, assim... eu sou uma pessoa que não tenho, nunca tive grandes dificuldades com essas coisas, mas vamos supor assim... edição de vídeo...na hora que eu tava ficando boa, voltou, né? Eu estava ficando ótima! Já estava conseguindo colocar umas figurinhas, uns efeitos...já deu setembro, já voltamos. Mas foi assim... conversando, trocando entre colegas: “Ó estou usando esse aplicativo aqui!”, “Estou usando aquele”. E o que mais pegou foi o seguinte...eu tive que comprar um celular novo porque em 2020 eu passava altos apuros, porque eu tinha que gravar no meu, que já estava com a memória a 5%...já era uma vez...tinha que desplugar o celular, por no computador do meu marido, tirar o vídeo, gravar outro, tirar o outro, gravar o finzinho, tirar mais um e editar no computador! Foi pior! Foi bem pior! E lá na escola, em 2020, a gente fez como se fosse umas oficinas assim... que cada colega que descobria uma coisa legal, passava pros outros no Estudo coletivo, que foi o que me salvou. Porque aí teve um colega que falou sobre o editor de vídeo de computador, que foi o que consegui usar. E aí, no ano passado, consegui comprar um celular novo...tive que comprar, não tinha jeito! Aí já tinha uma memória bem legal, bem boa, cabia tudo quanto é aplicativo que eu precisava, não precisava ficar apagando um pra por outro, né? Já foi uma enorme evolução né? Aí eu já fazia, já editava. Rapidinho. Dez minutinhos. Quando era um vídeo assim... mais dia a dia, era rápido, mas quando era uma coisa assim, tipo aula de Artes, ou contar uma história, ... que às vezes eu pegava o livro, eu ia lendo, mostrando as figuras, passando o dedo na direção

da escrita, era um pouco mais demorado, demorava a manhã toda né? Mas foi no decorrer do ano que a gente foi aprendendo.

Se você não possuísse esse conhecimento, você acha que seria prejudicada?

Olha, eu nem preciso imaginar porque eu tenho uma colega minha que a gente já trabalha juntas assim no primeiro ano desde 2018. Então, a gente já está juntas trabalhando há um bom tempo. Ela mora na Zona Rural, entre o Campestrinho e Divinolândia, num local que a Internet móvel não é boa, que não tem como ela instalar a Internet na casa dela porque não pega direito e é muito cara, e ela nunca teve facilidade com questões tecnológicas. Eu não vou nem entrar no mérito de “Ah”, enfim, se ela procurou se informar, procurou saber...nem vou entrar nesse mérito, mas, eu vi essa dificuldade, porque eu dava as aulas síncronas sozinha pra minha turma e pra dela...gravar vídeo, muitas vezes...era pra minha turma e pra dela...vídeos mais elaborados...ela mandava uma coisinha ou outra, era precisava se deslocar da casa dela pra ir pra um ponto de ônibus que fica longe da casa dela, que tem Internet, pra ela poder usar...pra ela mandar um áudio ou um videozinho muito simples, muito simples...porque o celular dela também não comportava um aplicativo, ela não tinha esse domínio. Então, eu vi isso acontecer na prática...foi muito complicado, muito complicado. E, se eu não tivesse esse domínio que eu adquiri, a qualidade do meu trabalho seria muito inferior ao trabalho que eu consegui fazer, seria muito inferior.

A gente entende que em 2020, foi uma coisa inesperada, porque a gente já viu a coisa se desenrolando desde janeiro. Então, a gente teve um período, digamos de uns dois meses e pouco pro poder público ir se estruturando, porque não era uma questão de “se”, era uma questão de “quando”. Ia fechar escola, sabe-se Deus por quanto tempo, mas isso era uma certeza, isso iria acontecer. Então, teve uma falha catastrófica do poder público em não nos preparar, porque nesse um mês e meio de aula que a gente teve, a gente teve vários estudos coletivos, a Secretaria de educação poderia ter priorizado...ao invés de deixar o estudo coletivo por conta das escolas e suas demandas, eles podiam sim ter se organizado “Ó, a gente comprou, sabe professoras, um celular e um tablete pra vocês, e nós vamos nesse um mês e meio, ensinar vocês a usarem”, tinha como, tinha como sim. Então, fez muita falta pra muita gente. Teria como eles terem se programado, porque tiveram tempo pra isso.

21- Preciso buscar formação? Com quem aprendeu? (Pergunta já respondida)

22- Você teve dificuldades em se adaptar nesse contexto de aulas remotas? Você tinha dificuldades de trabalhar presencialmente? Como era sua relação com os estudantes no

presencial? Como eram seus rituais no presencial? E no remoto? Se teve, quais foram suas dificuldades?

Fora do contexto pandêmico

A principal dificuldade é a quantidade de crianças. Se fossem assim que a gente pensa que não..., mas 5 crianças a mais já faz uma diferença enorme, né? Pra você dar uma atenção mais focada. E em escola pública, a gente tem aquela dificuldade enorme com recurso, né? Se você quer usar um Datashow? Da escola tá estragado, e pra você comprar o seu próprio é muito caro...aí você fica tentando achar outras maneiras de dar uma aula que poderia ser muito mais dinâmica, muito mais atrativa e você fica com as mãos amarradas. Aí, claro...quem não tem cão, caça com gato. A gente dá um jeito, né? Se não dá pra passar vídeo, a gente põe uma música na caixinha de som, a gente dá um jeito. Só que essa questão de recursos, é muito complicada, de áudio visuais e tal. E outra coisa também...livro didático, não é todo ano que tem pra todos os alunos, já aconteceu várias vezes na escola, assim como aconteceu esse ano, que a gente tem que optar, ou uma fica com os livros de Português, a outra fica com os de Matemática, porque não tem pra três turmas, então a gente faz um acordo lá entre nós, e é mais nessa questão mesmo, de outros recursos que você poderia utilizar pra atrair a atenção das crianças, que está cada vez mais difícil, né? As crianças... os meus alunos desse ano, quando eu tenho que fazer atividade com o livro didático? Nossa! Já é um “Ah não! “Geral! Eles detestam! Por quê? Porque é uma coisa muito estruturada, é uma coisa que eles não conseguem se localizar muito fácil, e é chato. Pra eles, é chato. O negócio não mexe, não passa vídeo, não tem joguinho...é chato. Sabe? Falta uma sala de informática! Falta alguma coisa, que acompanhe mesmo os tempos atuais, né? É uma diferença...eu sou uma pessoa, eu me considero uma professora inexperiente ainda... quando eu entrei na escola a seis anos, era uma realidade. Hoje, nesse tempo, gente...as coisas já avançaram tanto, as crianças tem mais acesso a tanta coisa que, sabe...você dá um livro de papel e é só aquilo que as crianças tem. É muito empobrecido, sabe? Então, faz falta uma sala de informática, uns recursos mais atuais, mais atrativos porque, infelizmente...nessas gerações de agora e das futuras, a gente não vai atrair a atenção com papel. Claro, é importantíssimo...tem os momentos, eu tenho assim...uma caixa de , grandinha até, com bastante livrinho, que as crianças...eu conto as histórias pra eles daquela caixa e eu deixo lá na sala, aberta, acessível, que quando eles terminam a atividade, pra não ficar perturbando o colega, levanta, pega o livro e volta pra mesa. Eles adoram! Eles gostam muito! Isso atrai muito eles! Só que, vai fazer uma interpretação de texto, lá...escrita...eles não têm paciência...vai ficando maçante, pensa? Pensa uma coisa...se a gente tivesse, por exemplo, uma sala de informática, com computadores funcionando...que a gente já chegou a ter sala de informática,

mas...tinha 5 computadores, pra 25 alunos, então já não dá, né? Você poder fazer uma interpretação de texto que as crianças iam clicando nas alternativas...gente, ia ser uma coisa tão rica! Sabe? Ia ser tão mais atrativo, mas...não temos...faz muita falta!

Não. A única coisa que me deixou muito esgotada principalmente em 2020 era que eu tinha um celular só. Aí era 11 horas da noite, 2 horas da manhã tava lá mensagens chegando de atividades, enfim, pessoas perguntando coisas, fim de semana, isso me esgotou demais. Aí em 2021, eu fiquei com um só pra escola, aí consegui me organizar melhor.

23- Quais documentos normativos utilizou em sua prática? Você conheceu esses documentos? Como foi construído esse documento? Esse documento foi estudado? Quem estudou as normativas com vocês? Como era antes? Elas foram implantadas progressivamente ou foram apenas encaminhadas?

A gente teve um momento...demorou muito pra ele vir né? Não foi assim... tão rápido, né? Que em 2020, vamos combinar...a gente ficou bem jogadinha, né? Mas, quando ele veio, se não me engano, foi no ano passado, né? Que no começo do ano que entregaram, né? O ruim também foi isso...minha cabeça...eu tenho muita dificuldade de diferenciar 2020, de 2021...virou um nó só...e eu estou no meio...então eu não consigo lembrar das coisas tão claramente..., mas a gente chegou a fazer uma reunião pra estudar o que colocaram em cada ano...até eu acho que o meu do ano passado...acho que o que eu rabisquei não está mais aqui...aqui ó... achei...tem até o meu aqui, com os meus rabisquinhos, cheio de anotações...

A minha Diretora é... ou era...do Conselho Municipal de Educação. Então, eu acho que, de certa forma, eles opinaram um pouco sobre esse Currículo Mínimo e a gente chegou a estudar, fez alguns apontamentos, porém continuou a mesma coisa, então...nada foi acatado pelo jeito. Mas, a gente chegou a fazer vários apontamentos, de coisas assim... que a gente via que ia ter um pouco mais de dificuldade pra trabalhar por conta do contexto, mas a gente chegou a estudar esse Currículo Mínimo, sim.

Então vocês tiveram acesso, fizeram os apontamentos, voltou pra Secretaria...aí não foram acatados o que vocês propuseram...

Aí que tá...eu não me lembro agora como foi essa devolutiva pra Secretaria de Educação. Eu sei que houve uma devolutiva, porém eu não sei se...não lembro como se deu. Mas o documento do ano passado é o mesmo que eu estou usando esse ano. Assim... não mudou nada. Inclusive, a gente até decora os códigos na hora de lançar no planejamento, por fim...esse aqui é o PA02MXA01...esse aqui é esse aqui...não mudou nada.

Então...a nossa orientação foi utilizar o currículo mínimo, daqui da Secretaria de educação. A gente trabalhou bastante em cima dele só que, assim... a gente focava no que era possível né? Porque era muito complicado por exemplo fazer uma experiência de escrita espontânea por exemplo, se eu não sei como por exemplo...porque a gente não tinha controle no como as coisas eram feitas né? Então a gente passava, a maior parte das atividades mais focadas, uma coisa assim, mais direcionadas, sem muita abertura pra interferência. Não dava pra gente fazer assim, por exemplo: pra família ler um livro pra criança, porque não tinha! Eram atividades que as crianças podiam fazer com um pouco mais de autonomia e que também demandassem menos recursos das famílias. Leitura: ó tem no fim do livro de Português...porque não dava pra gente cobrar uma coisa que infelizmente eles não tinham em casa. Não tinha como ficar cobrando, porque a maioria não tinha acesso a isso.

24- O que você priorizava em sua prática antes da pandemia? E durante a pandemia, o que você priorizou?

Fora do contexto pandêmico

Flávia, eu vou fazer uma confissão que eu não sabia da existência...eu sabia da existência da Consciência fonológica, só que, eu nunca tinha parado “Ó, eu vou estudar, eu vou enfim...”, que as demandas lá da escola eram outras né? Então, essa questão de estudar...eram mais pra aquele lado da educação moral, era mais o que a gente acabava estudando. Então, eu fazia assim...eu tinha que...quando você chega novata na escola, você recebe algumas ajudas..., mas muito é você que tem que ir construindo e se virando, né? Então...eu comecei assim...eu recebia muita ajuda das minhas colegas. Então, eu trabalhei, eu comecei...em agosto, em um segundo ano, eu dei prosseguimento ao que a professora já tinha começado. Depois, no ano seguinte, eu fui estruturando mais o meu trabalho pelo que eu já havia feito no ano passado...” Ó, isso aqui funcionou, isso aqui parece que não funcionou muito bem”. Aí, você começa a trabalhar com outras pessoas, você vai vendo “Nossa, isso vai funcionar melhor”. Aí, vai te ampliando um horizonte, inclusive pra você buscar informação, né? Então, eu fui construindo assim essa prática e, aí fui vendo.... conseguindo ver o que funcionava melhor pras crianças, que às vezes não é o que a gente prefere...é o que eles preferem absorver melhor. Então, eu ia me organizando...é, com essas contribuições, eu fui montando, por exemplo: eu ia fazendo aquele mistão de método fônico com, principalmente, método silábico e aí fui vendo o que funcionava melhor pras crianças. E aí, agora...de dois mil... assim, adquiri uma segurança boa, pra trabalhar mesmo “Agora eu sei onde buscar, sei o que eu consigo, né, me guiar melhor”, foi a partir de 2019, porque eu fiquei um ano e meio no segundo ano e, principalmente, em 2017, eu consegui

assim, uma experiência bem legal. E depois, em 2018, eu fui para o primeiro ano, que é um trabalho bem mais de base. E aí, em 2018, eu já consegui pegar mais essa experiência maior das demandas das crianças do primeiro ano e de 2019 pra frente, eu acho que eu deslanchei um pouquinho mais, sabe? De conseguir assim...eu gosto muito de trabalhar na época com método fônico...então eu ia trabalhando essa questão do som das letras e aí começava por juntas vogais, que o nome e o som é o mesmo, já facilitava...depois eu já ia inserindo as consoantes...sempre contando uma história, ou um livro, ou com algum objeto...e é engraçado porque depois, as crianças lembram. Então, a partir de 2019, principalmente...em 2017 eu fiz isso também, mas um pouquinho mais perdida..., mas em 2019 eu falei “Não, isso aqui...”, as crianças que estão lá do terceiro ano, encontram comigo e falam “Nossa tia, lembra aquele dia que você mostrou aquele rato, não sei que...”, você via que aquilo marca a criança e você vai conseguindo desenvolver um método melhor de atingir aquelas crianças, né? Então, eu fui construindo com base no que eu sentia dos alunos. E aí, em 2020, eu comecei a estudar bastante mesmo, assim... que de certa forma, você estava em casa tendo que se dedicar a escola, eu fazia assim: antes da uma da tarde, antes de gravar os vídeos, eu tenho a minha vidinha, eu tentava né...na medida do possível, dar essa separadinha. Mas, a partir da uma da tarde, que aí sim, eu tinha que obrigatoriamente aqui nessa mesinha responder mensagem, eu aproveitava pra estudar nesse tempo...tinha que ficar aqui parada, disponível...aí que eu comecei a ter esse contato maior com a Consciência fonológica, né? Aí, eu fui vendo que...foi uma coisa assim bem interessante...foi uma coisa que eu descobri e gostei muito e era uma coisa que as crianças passaram a exigir mais, porque eles chegavam pra mim ter o mínimo, do mínimo, do mínimo. Então, era um trabalho de base que, tipo...o trabalho de Consciência fonológica principalmente, você faz na Educação Infantil e foi o que meus alunos não tiveram.

Onde você buscava essa formação?

Eu fiz muito curso, inclusive curso pago mesmo...eu cheguei a fazer. E muito vídeo, muita live, muito...muita coisa da Internet principalmente né? E, um livro ou outro que eu conseguia comprar ou que alguém tinha e eu pegava emprestado, mas livro era um pouco mais complicado porque eu já estava com minha concentração bem prejudicada, então eu dei preferência por formações da Internet, pagas ou não...a maioria foi paga, mas...

Método das boquinhas?

Olha, o método das boquinhas, eu até não cheguei a estudar tanto porque com as minhas crianças eu trabalho muito com as figuras, principalmente porque a gente tinha que usar máscara, né? Gravando vídeo explicando era mais fácil..., mas eu via que em 2019, eu fazia a boca, mas a imagem que eu coloquei no alfabeto. Na hora que a criança esqueceu eu falava “Ó,

o que que está lá no alfabeto?”, “Ah, é assim!”. Então, pra eles, a história que eu fui criando, as imagens que eu fui colocando, inclusive esse ano eu ainda estou atualizando imagem, que eu vou vendo que faz mais sentido.

Você que monta as imagens?

É, eu que vejo aquele som, falo “Nossa, isso aqui parece tal coisa”, aí eu saio caçando aquela imagem que eu preciso e ponho. Agora eu já atualizei um pouco as figuras, inclusive eu vou te mandar de novo. Porque eu via que a imagem, principalmente, ano passado, a gente voltou de máscara na escola. Esse ano, começou de máscara. Então, como eu ia ensinar pra criança que a boca do A é assim ó: “A”, se eles não estão me vendo? Então, eu fui criando...eu assim, agora eu estou um pouco...que meu problema deu boa melhora, eu estou um pouco mais tranquila, já estou conseguindo ficar sem máscara, mas no começo do ano? Eu não ficava, eu nem tomava água na escola. Então, teu tive que dar meus pulos, né? Então, foi o jeito que eu consegui de fazer eles fixarem, entenderem o que eu estava fazendo: foi com figuras. Isso vem funcionando bastante... que eu comecei a construir isso desde 2017...que eu comecei a montar esse meu alfabeto. Então, é assim que eu vou conseguindo atingir, sabe? Sempre que eu vou introduzir uma consoante: é uma história, ou é um objeto que eu levo, alguma coisa assim, sabe? Pra eles terem um contexto pra entender aquilo que eu vou começar a introduzir. Eu tento fazer isso.

Eu priorizei a Consciência fonológica, porque assim, na verdade lá, das três salas, a gente lá na escola faz assim: eles pegam um professor pra ir puxando os outros. Eu já estava com o primeiro ano a mais tempo, então ia meio que “capitaneando” as coisas. Eu foquei em consciência fonológica. Foi o que eu foquei. Porque era o dava pra fazer, né? E conforme a gente foi vendo a volta no horizonte, esse retorno pras aulas presenciais. Como a gente foi vendo que a volta ia acontecer em breve, então eu fui assim meio que preparando as crianças pra estarem com uma base mais sólida, pra eles terem mais facilidade pra gente começar a alfabetização em si a partir de setembro, né? Foi nesse sentido.

25- Na sua opinião, o que é alfabetização? Você vê diferença no processo de correção?

A alfabetização é você abrir um universo novo, desconhecido, pras crianças, né? Porque eu penso que você vê o mundo de uma forma a partir do momento que você não lê e vê de outro a partir do momento que você consegue ler, né? Porque nossa sociedade é pautada na leitura, né? Uma propaganda, um nome de loja, o nome do ônibus que seja, tudo depende da leitura. Então, essa é a minha concepção, é você inserir as crianças numa parte do mundo que elas ainda

não estavam, assim... propriamente né? Porque elas, tudo bem...elas pegam livrinho, elas folheiam tudo..., mas elas ainda não compreenderam aquele monte de letrinha que está lá, né? Que é pra todo mundo contar a mesma história, toda vez do mesmo jeito, né? Então, essa é a minha concepção.

26- Como você alfabetiza? Quais foram suas práticas de leitura e escrita durante a pandemia e fora desse contexto?

De 2018 pra frente...que em 2017 eu tive uma colega maravilhosa que me ajudou muito com essa questão do alfabeto fônico. Na faculdade ele era meio condenado...então, sabe quando você fica com isso na cabeça...aí, isso aqui não vai funcionar muito bem, então eu acho que eu vou pra isso aqui...e você via as colegas usando só o silábico, aí você pensa...bom, então esse aqui é o que funciona melhor. Mas depois você vê que o caderno de planejamento da colega que está em 2017 é o mesmo de 2003...então, você vê que não é bem por aí, né? Aí essa colega foi me ajudando, fui adquirindo mais segurança conseguindo né? Meus planejamentos vão todos despachados pra casa da minha mãe e todo ano é um outro, porque não dá pra usar a mesma coisa com uma turma diferente.

27- Você já leu sobre Letramento? Estudou sobre isso no Curso de Pedagogia?

Estudamos. Só que assim né...era uma coisa que na época eu não tinha maturidade pra entender o que eu estava estudando, sabe? E era assim, eu não sei...você está com seus 18 anos, saindo do Ensino Médio...é um assunto muito complexo, né? Então, eu acho que eu não tinha maturidade...acho que se eu fosse estudar, voltar pra faculdade hoje, o aproveitamento seria outro, sabe?

Conhecer isso ou não conhecer, faz diferença na sua vida? Na sua prática?

Faz muita, Flávia, porque eu acho assim, o trabalho que você tem pra planejar uma aula voltada pra essa questão do letramento ou não é o mesmo. A questão é como você usa os recursos que você tem. Se você está estudando, sei lá...vou jogar um exemplo assim muito jogado, mas sei lá: letra A... você vai lembrar de aniversário e você vai ensinar como se faz um convite de aniversário, sabe? Você ia ter que contar uma historinha, textinho, alguma coisa relacionada a letra A... mas qual você vai escolher? Isso vai tudo com base no conhecimento que você tem, eu penso assim, o trabalho é o mesmo, a diferença é como você explora os recursos que você tem.

28- Na sua opinião, o que é letramento? Você acredita que isso é importante? Como funciona sua prática de letramento em sala de aula? Como funcionou na pandemia?

Letramento pra mim, é a criança, a partir do momento que ela consegue decodificar aquilo que ela está lendo, é ela encontrar sentido, é ela compreender, é ela generalizar aquilo que ela leu pra outras situações da vida ou do imaginário dela. Então, é ela ser inserida numa parte, digamos assim... mais do uso social, do pra que que serve esse tipo de escrita aqui? Isso aqui é um bilhete? Uma notícia? É uma historinha? É um relato de uma pessoa? Enfim, é mais pra ela compreender essa função social que a escrita e a leitura exercem.

Durante a pandemia

É uma coisa muito difícil porque assim... o trabalho não dependia da gente. A forma com que você preparava chegava nas crianças, infelizmente não dependia da gente. Então, você podia fazer, sei lá...uma aula super legal, explorando uma super interpretação de texto, mas a criança não conseguia nem ver o vídeo da história que você contou, ou a família que ia lá e preenchia a atividade que você fez. Então, a forma que isso chegava na criança eu acho que foi uma coisa muito angustiante e que muita coisa se perdia pelo caminho, né?

Então, esse modelo de corregência não funcionou?

É... não foi em todos os casos não...não era todo mundo que...e era uma coisa que a nem pode cobrar, né? Os familiares não são Pedagogos, não tem formação pra isso. E claro, nossa...fiz vários momentos tentando explicar as coisas e tal, mas...né ficava uma coisa meio perdida pelo caminho. Dentro da sala, você está lá, você faz seu trabalho, você vê o resultado ali, mas quando se envolve terceiros...aí já...uma coisa a distância assim, eu acho assim, nossa...foi muito prejudicado, não foi pouco não, foi muito prejudicado! E esse contexto do letramento, né Flávia, eu acho que vem mudando um pouco...tem outras questões agora nesse uso social da linguagem, né? As tecnologias eu acho que estão mudando um pouquinho esse conceito, mas...na pandemia foi um trabalho bem prejudicado, infelizmente...porque a intenção, o planejamento era um, chegava lá na ponta, nem sempre era o que a gente pretendia.

29- O que é alfabetização em contexto de letramento?

Eu penso assim... que pra criança entender pra que que a escrita serve e pra você a estimular aprender a ler e a escrever, porque é legal ler e escrever, porque é importante, ela tem que ver sentido naquilo. Que não é só você ler lá uma lista de palavras, né? Isso não serve pra muita coisa. Você ser capaz só de decodificar o que você tem lá na sua frente. Então, é você já ir, é... durante este processo, mesmo ainda que a criança não esteja conseguindo ler, né? O que não dá pra você cobrar uma leitura fluente de uma criança lá no primeiro ano, no início do ano..., porém, se você ler pra ela, ela já vai compreendendo essa função. Você já vai mostrando pra ela, pra que que a escrita serve. Que não é simplesmente aprender a ler aquele monte de

letrinha ali e pronto. Não, ela tem uma função. Então, pra criança compreender isso, ela precisa ter contato. Nem que o professor, né? Eu no caso...escrevo um texto coletivo, a gente pense junto num bilhete, faça uma entrevista com um funcionário da escola, alguma coisa assim. Então, é um processo que na minha visão, não tem como...não tem como fazer...não tem um momento da alfabetização e um momento do letramento. Claro que tem momentos em que a gente, que agora, por exemplo, estou inserindo é... fazendo uma consciência com vogais, pras crianças ouvirem as vogais nas sílabas...claro, vai ter um momento que eu fico lá:” Gente, vamos completar uma palavrinha. Que vogais que a gente ouve?”, tudo bem. Depois disso, vamos ler uma história, vamos fazer outra coisa, porque não tem como fazer uma coisa só. Vai ter um momento que a gente vai ter que, infelizmente, né? Acabar focando mais na decodificação, né? Mas, não tem como você fugir do outro momento né?

30- Como eram os Estudos coletivos antes da pandemia? Como funcionou essa prática durante a pandemia? Como eram aproveitados esses momentos? (Pergunta já respondida)

31- Você dedicou momentos de aula de leitura? Como eram suas aulas de leitura no presencial? Como foi na pandemia? Se houve, como funcionou?

Fora do contexto pandêmico

Normalmente eu conto história todo dia, né? Nem que seja nos últimos 10 minutos da aula. Eu acho assim... seguramente, uns três dias por semana pelo menos, é que às vezes fica um pouquinho mais corrido. E... a questão de contar história, de interpretar textos, de recursos que a gente tem mesmo, “Ó, vamos deixar um bilhete pra tia Mônica, agradecendo-a por ter limpadado a sala... vamos fazer um convite pras famílias e um desenho que a gente fez...essa questão do uso social da língua, é sempre muito presente, sabe? “Ó, a gente apareceu no jornal! Vou trazer o jornal pra vocês verem a escola que apareceu no jornal”, que o marido de nossa Vice-Diretora trabalha no Jornal da Mantiqueira, então a gente tem um...sempre tem um jornal impresso lá na sala dos professores, então é... é fácil sabe, ...pra gente usar isso. Então é sempre presente e você consegue atingir, né? Porque...aí só depende de mim, né? Está todo mundo ali comigo, né? É mais fácil. Então é, bem mais efetivo.

Fora do contexto pandêmico, as crianças tinham acesso a literatura infantil? Eles levavam pra casa?

Sim, é...mesmo que às vezes não dava pra fazer projeto de leitura mesmo, deles levarem livros pra casa por outros projetos que já estavam acontecendo na escola, pra não sobrecarregar as famílias...mas, de vez em quando...agora eu não lembro exatamente... mas em 2016 eu fiz, 2017 foi outro tipo, 2018 teve, 2019... era outro tipo também...mas pelo menos, esse...eu acho que já é o terceiro ano que eu faço o projetinho de leitura toda Quinta, as crianças levam os livrinhos pra casa, eu...porque às vezes acontecia de alguns anos, ter mais aluno do que livro...então, não era sempre que dava...um queria levar, todo mundo queria, então não tinha livro pra dar pra todo mundo, e aí...acontecía às vezes, sabe? Então, eu fazia quando tinha...2016 tinha, 2017 não tinha porque tinha mais crianças do que livros e 2018, eu consegui fazer. Então, é...eu faço um caderno específico, coloco uma mensagem explicando o motivo que eles estão levando...e eu seleciono os livros. Desse ano, foi até muito bom porque a gente ganhou uma doação grande da Leiturinha, então tem muito livro na sala. Muito que a gente diz, assim né? Deve dar uns 50 livros assim... em torno disso, que agora eu tenho na minha sala. Então eu peguei, trouxe todos pra casa, li...vi quais que eram mais propícios pra fazer uma atividade...escrevia uma proposta de atividade pra colar em todos os livros e...eu peguei 24 livros, pra ter, pelo menos, um pra cada um e toda Quinta eles levam pra casa e tem um registro no caderno pra ser feito, nem que seja só um desenho...alguns são só figuras e a família escreve a história com a criança baseado nas figuras, e...as famílias fazem o registro escrito pras crianças, ou no lugar delas, ou escreve em outro lugar e as crianças copiam...já pra eles irem percebendo essa função da escrita, né? A criança, “Ó, fala então pra mim, como vai ser essa história?” ...” Ah você falou? Agora nós vamos escrever o que você falou” ...que esta é a função da escrita né? Escrever o que a gente fala pra deixar registrado, pras crianças já terem contato com essa função da escrita desde o comecinho do ano. E, tem em outros momentos que a gente já fez que...esse foi em 2017...que essa minha colega de 2017, como ela já era mais antiga na profissão, ela tem muitos contatos...e ela tinha um amigo que...tem um amigo que cria cobras...e ele levou as cobras pra escola, algumas, várias...foi assim, um dia épico! E aí, a gente fez...ou comprou uma cobra pronta...a minha, minha mãe fez de tecido pra mim...pras crianças levarem a cobra casa no fim de semana, pra passear com a cobra, pra levar pra casa de parentes e registrava num caderno que acompanhava o bicho que passou por todas as crianças...teve essa também. Também foi muito divertido. Então...a gente sempre faz sabe...uma coisa dessa...desse tipo.

Ano passado eu fazia mais assim... vamos supor...na Sexta-feira. Eu pegava um livro e contava uma história, aí eu mandava no vídeo: “Ó pessoal, acabei de contar essa história

aqui”...e principalmente às vezes eu tentava achar um livro que eu tinha aqui comigo e tinha em PDF na Internet, porque muitas famílias não conseguiam baixar os vídeos, não conseguiam assistir o vídeo, não tinham dados móveis pra assistir o vídeo...então eu mandava um PDF, avisava já pra quem não conseguia abrir o vídeo, está aqui... e a gente fazia meio que...meio que não né? A gente fazia uma interpretação de texto: “Ó, manda um áudio pra mim, contando essa história do seu jeito. O que aconteceu? Quem eram os personagens?” ou então a gente fazia um desenho, sei lá...esse tipo de coisa, sabe? Ou então tinha uma historinha por exemplo que era sobre animais que se fantasiavam: “Se fantasie de alguma coisa na sua casa, com o que você tem e tira uma foto, manda pra mim”. Esse tipo de coisa, sabe...que a gente fazia. Porque grande parte...ainda mais depois, a partir do mês de junho por aí...que comecei a pôr os vídeos no YouTube, pra dar uma folga para o meu telefone...eu via que, dos 28...da época que fosse, sei lá...tinham uns 25 que fosse na época...25 nada, já comecei...é só teve um que entrou depois. Já comecei com 27...dos 27, tinham tipo 4 visualizações, 3, nenhuma...porque aí o YouTube foi bom pra eu ter essa noção. Porque às vezes eu gravava, passava pras 3 salas...dava 10 visualizações, 12... quando muito, 15...então, eles não assistiam, não viam...eu explicava pras famílias: “Ó, eu vou ler assim...se você for ler no celular pra criança, vai passando o dedo pra ela ir acompanhando e tal..., mas era uma coisa assim...um pouco frustrante, porque não tinha muita adesão.

Eu trabalhava o reconto...mandava às vezes pergunta, eu acho...eu estou tentando...parece que faz uma eternidade né? E foi ano passado...Mandava uma perguntinha, um roteirinho, alguma coisa assim..eu estou tentando voltar aqui os planejamentos pra tentar lembrar..., mas é basicamente isso, sabe? Era uma coisa bem simples porque a gente sabia que a maioria das famílias não sentavam pra ler. Eu fazia uma coisa legal também...era no Google forms...interpretação do texto era no Google forms...aí você via que assim... o vídeo da história não tinha nenhuma visualização, e aí, sei lá ...5 minutos depois que eu postei, aparecia o Google forms preenchido. Não dava tempo de ter lido a história, de ter feito a pergunta, não dava tempo...era a própria família que ia lá, olhava...ah eu acho que é isso aqui, isso aqui...pronto, já mandava preenchido, acabou. Era assim, infelizmente. Quando fazia interpretação no Google forms era triste.

32- Que textos você mais valorizava em suas aulas no ensino presencial? Que tipos de textos você mais valorizou durante a pandemia?

Ah Flávia, eu acho que ficava assim... usado a maior parte do tempo com a literatura infantil mesmo, né? A própria literatura infantil mesmo fora do contexto da pandemia. A gente assim... tinha sempre esses momentos mais de trabalhar com...com textos mais de uso social, digamos assim, né? Mas principalmente, era literatura infantil.

Então...digamos assim, durante as atividades do dia a dia, ah tem esse detalhe também...a gente usava muito os livros, porque as famílias não tinham como ficar imprimindo as atividades.

Livros didáticos?

É, os livros didáticos. A gente usou muito os livros didáticos. Então assim, vamos supor...tem vários gêneros né? Numa semana a gente usava uma atividade que tinha um bilhete, na outra a gente usava uma que tinha uma lista, mas...a gente ia assim, vendo o que tinha disponível no livro, que era o que era mais acessível pras crianças, né? Infelizmente. Então, a gente teve que usar mais o que estava no livro. Às vezes tinha um conto, uma fábula, lista, bilhete, convite, mas...fora do livro, era literatura infantil mesmo, né? Um conto, uma...eram mais historinhas infantis mesmo, porque tinham que ser em menos vezes, por conta disso tudo que já te expliquei né? Porque a adesão era muito baixa e era uma coisa mais inacessível né? Tinha que ficar lendo no celular...não era legal. O ficava legal, que era no vídeo...a maioria não via. Infelizmente eram poucos.

Foi um período assim que...até eu estava conversando com minhas colegas agora...que estou num nível de energia de feriado do dia 15 de novembro. A gente cansou tanto, o nosso esgotamento foi tanto, que a gente nem viu as férias passarem e a gente tá assim...com um cansaço enorme. Porque foi uma coisa assim... você estava dedicada àquilo o dia todo, né? Você não tinha hora. Era...você gravava aula de manhã, ficava a tarde inteira a disposição e à noite tinha reunião, tinha chamada de vídeo com aquela família que pedia pelo amor de Deus pra você conversar porque não sabia o que fazer pra criança fazer a atividade e era o único horário que podia e assim vai...

Eu no ano passado, foi assim mais orientação...às vezes alguma mãe ligava: “Ó me ajuda”, e fazia uma chamada de vídeo porque assim...eu fiquei nestes dois anos, isolada, isolada...nível de nem sair de casa pra ir no supermercado, porque eu tenho um...agora posso dizer que eu quase tinha...um problema no cérebro seríssimo...e como a gente não sabia como é que...ainda não sabe totalmente, qual era o efeito da COVID, a minha orientação é: “Não pegue! Não pegue!” Então, a gente aqui em casa assim, era pauleira mesmo! Foi um período bem complicado. Então, eu vivia a escola. Eu não tinha como...conversar com aluno: chamada de vídeo! A hora que vocês quiserem, mas precisa ser chamada de vídeo. Teve aluno que recebia

só material impresso que eu escrevia carta. Então, a Supervisora estava aqui pelo centro, falava: “Gabi, hoje vou passar pelo centro, vou passar por aí!”. Eu escrevia uma cartinha assim: “Oi, como que você está?”, não sei o quê, tal...e era assim, porque eu não tinha outra opção. Era isolamento total e era isso, mas foi uma coisa assim... muito cansativa! Acho que as pessoas não tem noção: “Ah...você tá em casa!”, é aquilo né? Homeoffice não é trabalhar em casa! É morar no trabalho! A gente viveu muito isso, né? Muito, muito, muito!

ROTINA / RITUAIS – O que impactou?

O principal...é que a gente tinha momentos mais demarcados, né? Eu sou funcionária da escola de tal hora até tal hora, depois...eu tenho minha vida pessoal, né? Eu fazia sempre assim, eu fazia o meu planejamento da semana na Segunda-feira de manhã. Eu sentava, via tudo o que eu precisava e já ia matutando durante a semana...”Ó isso aqui, eu vou ter que retomar”, “Isso aqui eu já vou poder ir pra frente”, deixava tudo esquematizado, pra que, na Segunda-feira, de manhã, eu fazer o planejamento, distribuir as atividades, ver quais atividades eu ia usar pra cada conteúdo, o que é que tinha no livro, o que eu tinha que complementar com outra atividade impressa, imprimia tudo, deixava tudo lindo, separadinho por dia, dentro de uma pasta, colocava essa pasta no meu armário, lá na escola. E nos outros dias da semana, de manhã, ou eu ia na academia, ou eu ia na Fisioterapia, cozinhava, enfim...tarefas domésticas no geral, e eu ia fazendo assim, sabe? Eu tinha isso muito bem esquematizado.

Quando veio a pandemia, você planejava com antecedência?

Planejava com antecedência, mas você ia gravar os vídeos todos no mesmo dia...aí você pensava: “Poxa vida! E se eu gravo um vídeo muito grande no de hoje e o de amanhã fica grande também, e ninguém assiste?”, “Então, eu vou fazer o seguinte, eu vou gravar o vídeo de amanhã, amanhã mesmo porque aí, hoje eu já vi quantos assistiram, já vejo se precisa ser maior, se está funcionando, se não está funcionando”, aí eu gravava vídeo todo dia de manhã pra poder me adaptar a demanda. E aquele celular, o dia inteiro apitando com família mandando mensagem. Em 2020, eu não tinha, eu não peguei outro telefone...eu usei o meu próprio...foi assim, um desgaste...que eu me senti trabalhando 24 horas por dia. Era mensagem de família, era mensagem da escola mesmo, que...eu sou uma pessoa que...eu vou fazer uma confissão, se eu pudesse, eu desinstalava o WhatsApp do meu telefone. Eu fiquei tão...sabe...traumatizada é uma palavra muito forte, mas eu fiquei assim... tão pelas tampas, tão saturada dessa questão de WhatsApp na pandemia, porque era o tempo todo. O que mudou, é que eu não tinha mais o meu horário de trabalho, meu horário pra mim, pra minha vida pessoal...misturou tudo! Você tinha que estar disponível o tempo todo. Então, essa questão dessa disponibilidade foi o que me deixou mais assim... incomodada, que me fez mal mesmo, de me deixar exausta. Então, antes

da pandemia, eu conseguia separar muito bem, sabe? O horário que eu vou trabalhar vou me dedicar super bem pra isso e o meu horário que eu não estou trabalhando, é o horário pra mim, pra minha vida. Aí ...em 2020, 2021, essa divisão não acontecia, sabe? E, mesmo por parte da Direção da escola mesmo, sabe? Eu via assim sabe... “Vocês estão em casa! Vocês têm que estar disponível a hora que eu quiser pra falar com você, pra te mandar mensagem, pra você responder, pra fazer reunião, sabe? Numa semana...anteriormente, os estudos coletivos era todo dia X da semana, tal horário...era fixo. Começou a pandemia... “Ah, hoje vai ser às 11, hoje vai ser às 4, hoje vai ser 3 e meia, hoje...”, sabe? Perdeu essa...era como se não estivéssemos trabalhando. Uma frase que eu li e fez muito sentido... é que pra gente, home office, não foi trabalhar em casa, foi morar no trabalho. A gente não tinha esse momento nosso, não foi respeitado, virou tudo uma coisa só, sabe? Foi bem complicado...foi difícil.

Eu assim... em 2019, a partir do dia 15 de julho de 2019, já tinha dado uma diminuída no meu ritmo por conta do meu problema, que eu descobri, tal...então já parei de ir na academia, parei com... metade das coisas que eu fazia. Já fui dando uma quebradinha no ritmo..., mas você substitui uma coisa por outra que você quer. Aí, durante a pandemia não, foi uma mudança imposta. Foi bem chato. A gente não teve o nosso horário de descanso respeitado, e posso dizer até, Flávia...que indo um pouco adiante, nosso patrimônio respeitado, porque você comprou um celular novo porque o trabalho exigiu, você não recebeu nenhum reembolso. Você aumentou a velocidade da Internet da sua casa pra suportar uma aula síncrona de uma hora sem cair...você não recebeu nenhuma ajuda pra isso. Muitas colegas né...principalmente Diretora, Supervisora...gastava gasolina delas, pra entregar material impresso. Então, foi uma violência inclusive com nosso patrimônio. Ouso dizer.

ANEXOS

ANEXO A – Currículo mínimo para o ensino fundamental no contexto da pandemia e pós-pandemia covid-19

Habilidade de Língua Portuguesa – 1º ano do Ensino Fundamental

CURRÍCULO MÍNIMO – 1º ANO – ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - LÍNGUA PORTUGUESA			
CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Protocolos de leitura	(EF01LP01X) Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página, e com espaço entre as palavras, obedecendo os limites de margens e linhas.
		Decodificação/Fluência de leitura	(EF12LP01A) Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização, com auxílio do professor.
		Formação do leitor	(EF12LP02B) Selecionar com a mediação do professor, textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses.
		Estratégias de leitura	(EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos.
	(EF15LP02A) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero , o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.).		
	Escrita (compartilhada e autônoma)	Correspondência fonema-grafema	(EF01LP02X) Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de acordo com o nível da escrita, seja ele pré-silábico, silábico, silábico alfabético ou de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas.
	Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil	(EF01LP04) Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos.
			(EF01LP10A) Nomear as letras do alfabeto.
		Construção do sistema alfabético	(EF01LP05X) Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala.
			(EF01LP13) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais.
Construção do sistema alfabético e da ortografia	(EF01LP06) Segmentar oralmente palavras em sílabas.		

CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia	(EF01LP07) Identificar fonemas e sua representação por letras.
		Segmentação de palavras/Classificação de palavras por nº de sílabas	(EF01LP12) Reconhecer a separação das palavras, na escrita, por espaços em branco.
	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Planejamento de texto	(EF15LP05A) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido coletivamente.
	Oralidade	Escuta atenta	(EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.
CAMPO DA VIDA COTIDIANA	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	* Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor pequenos textos de gêneros diversos. Obs: verificar esta habilidade em todos os campos de atuação, nas quais são especificados os diversos gêneros textuais.
CAMPO DA VIDA PÚBLICA	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma e compartilhada	* Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, pequenos textos de diferentes gêneros. Obs: verificar esta habilidade em todos os campos de atuação, nas quais são especificados os diversos gêneros textuais.
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA			(EF01LP25) Produzir, tendo o professor como escriba, recontagens de histórias lidas pelo professor, histórias imaginadas ou baseadas em livros de imagens, observando a forma de composição de textos narrativos (personagens, enredo, tempo e espaço).
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	Oralidade	Produção de texto oral	(EF01LP19) Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas.
		Contagem de histórias	(EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor.
	Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Forma de composição do texto	(EF12LP07) Identificar e (re)produzir, em cantigas, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, rimas, aliterações, assonâncias, o ritmo de fala relacionado ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido.

11

CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
CAMPO DA VIDA COTIDIANA	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Apreciação estética/Estilo	(EF12LP18) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição.
CAMPO DA VIDA PÚBLICA		Formação do leitor literário/Leitura multissemiótica	(EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA		Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	Formas de composição de narrativas

ANEXO B – Parecer do Comitê de Ética



PARÊCER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Práticas de alfabetização e letramento no contexto de ensino remoto
Pesquisador: Flávia Cristina de Carvalho Sousa Bertoni

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 56522122.7.0000.5142

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS - UNIFAL-MG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARÊCER

Número do Parecer: 5.429.310

Apresentação do Projeto:

Conforme o informado pela pesquisadora, a pesquisa "tematiza as práticas de leitura e escrita desenvolvidas em modalidade remota, por uma alfabetizadora da rede pública municipal de Poços de Caldas e objetiva observar se essas práticas de aprimoram ou se afastam dos modelos de letramento como prescritos por essas pesquisadoras seminiais como Street, Barton, Gee, Tórea e Soares". A pesquisadora informa ainda que "a pesquisa é de natureza qualitativa interpretativa e de perfil etnográfico e se propõe a analisar as aulas dadas pela professora, no período de maio a julho de 2021. Também serão usados, como instrumentos de pesquisa, uma entrevista semiestruturada com a professora e o relato autobiográfico, em que se intenciona conhecer suas crenças e valores sobre a concepção de leitura e escrita. Por fim, também será feita uma análise dos materiais midiáticos utilizados pela educadora. Esse conjunto de dados dará a conhecer quais modelos de letramento suas práticas representam. A pesquisa tem financiamento próprio, será desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Acadêmico, da Universidade Federal de Alfenas. A pesquisadora informa que "não possui conflitos de interesses de ordem financeiros, comercial, político e pessoal".

Objetivo da Pesquisa:

O Objetivo Primário da pesquisa "Observar se as práticas de letramento desenvolvidas por uma professora de uma escola municipal do interior de Minas Gerais e as ferramentas pedagógicas e

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 - Sala O 314 E
 Bairro: centro CEP: 37.130-001
 UF: MG Município: ALFENAS
 Telefone: (35)3701-9153 Fax: (35)3701-9153 E-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br

Página 01 de 11



Contribuição do Parecer: 5.429.310

tecnológicas de que tempo não se aproximam ou se distanciam do modelo ideológico de Letramento, considerando que neste modelo se visa ao ensino da escrita e leitura não como simples aquisição do código escrito da língua, mas sim, como compreensão da língua como práticas que devem atender aos usos e funções que a escrita exerce na sociedade".
 São Objetivos Secundários: "• Conhecer, por meio do relato autobiográfico as concepções de leitura e escrita da professora; • Conhecer, por meio da entrevista, se a professora conhece os documentos oficiais relativos à alfabetização em tempos de pandemia; • Observar, descrever e analisar nas/pelas aulas gravadas pela professora as práticas de alfabetização e letramento que desenvolve, aliadas aos materiais didáticos de que se lança mão, durante os meses de maio, junho e julho de 2021, em pleno período da pandemia do Coronavírus".

Análise CEP: os objetivos são adequados à propositura da pesquisa e exequíveis em relação à metodologia e ao tempo de execução da pesquisa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:
 Em relação aos RISCOS:

Nas Informações Básicas do projeto foram apresentados os riscos de participação na pesquisa de forma detalhada:

1-Entrevista semiestruturada em ambiente virtual A forma de entrevista de forma não presencial escolhida deve-se ao registro de gravação do momento. A pesquisadora fará a entrevista via aplicativo de vídeo conferência e a gravação da mesma sob o consentimento da entrevistada. O momento pode oferecer riscos como constrangimento, ansiedade, vergonha. Medidas minimizadoras: a pesquisadora irá esclarecer todos os procedimentos da pesquisa antes da gravação, utilizará de uma abordagem humanizada e deixará a entrevistada à vontade para participar ou não e deixar claro que a qualquer momento ela poderá desistir da participação. A gravação da entrevista somente ocorrerá sob o consentimento da entrevistada. Para que tais riscos sejam eliminados ou minimizados, utilizaremos algumas medidas minimizadoras tais como: garantir o sigilo em relação as suas respostas, as quais serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos; garantir o acesso em um ambiente que proporcione privacidade durante a coleta de dados, uma abordagem humanizada, optando-se pela escuta atenta e pelo acolhimento do participante, o convite para participação na pesquisa não será feito com a utilização de listas que permita a identificação da convidada nem a visualização de seus dados de contato. O convite será feito de forma presencial, seguindo as normas sanitárias previstas no

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 - Sala O 314 E
 Bairro: centro CEP: 37.130-001
 UF: MG Município: ALFENAS
 Telefone: (35)3701-9153 Fax: (35)3701-9153 E-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br

Página 02 de 11



Contribuição do Parecer: 5.429.310

Termo de compromisso para o desenvolvimento de protocolos de pesquisa no período da pandemia do Coronavírus em anexo, onde haverá apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, garantindo as explicações necessárias para a participação na pesquisa e responder as possíveis dúvidas da professora; a entrevista ficará salva no dispositivo móvel da pesquisadora (pen drive), estando garantido um local reservado e a liberdade para não responder questões constrangedoras ou quaisquer outras perguntas que a professora não se sentir confortável em responder. A participante poderá consentir ou não a gravação da entrevista logo no seu início, assim como procede o aplicativo utilizado, visto que o aplicativo envia uma mensagem eletrônica à participante solicitando sua autorização para a gravação.

II-Observação e análise de materiais midiáticos utilizados pela educadora neste período pandêmico Seguindo as orientações da Carta Circular nº12/2021 - CONEP/SECNS/MS, que normatiza sobre os procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual, o consentimento da professora será obtido de forma presencial e o recebimento de materiais midiáticos, a observação e a análise dos materiais produzidos por ela nesse período de aulas remotas de forma virtual. Em tais vídeos há somente a presença da professora, não há imagens de estudantes em momento algum, visto que os encontros de maneira síncrona não puderam ser gravados. Ao disponibilizar seus materiais, tal procedimento há a possibilidade remota de causar insegurança, receio de invasão de privacidade e constrangimento. Medidas minimizadoras: garantir o sigilo em relação aos seus materiais, as quais serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos. Esclarecer e informar a respeito do anonimato e da possibilidade de interromper o processo quando desejar, sem danos e prejuízos à pesquisa e a si próprio. Garantir à participante a liberdade de se recusar a ingressar e participar do estudo, sem penalização alguma por parte da pesquisadora, conforme informado no TCLE. O acesso aos materiais de análise será limitado apenas pelo tempo, quantidade e qualidade das informações específicas para a pesquisa e será garantida a não violação e integridade dos documentos digitais.

III-Relato autobiográfico em ambiente virtual a professora fará um relato oral sobre o seu percurso histórico com a leitura e a escrita, durante a entrevista semiestruturada, para que analisemos se a sua trajetória interfere em seu fazer pedagógico, podendo eventualmente causar alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias.

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 - Sala O 314 E
 Bairro: centro CEP: 37.130-001
 UF: MG Município: ALFENAS
 Telefone: (35)3701-9153 Fax: (35)3701-9153 E-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br

Página 03 de 11



Contribuição do Parecer: 5.429.310

No Projeto Detalhado a pesquisadora complementou com as seguintes informações:
 "Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, sejam eles de ordem física, psíquica, moral, intelectual, emocional, social, cultural ou espiritual, em tipos e gradações variadas, mesmo que mínimas, deve-se informar quais são os possíveis riscos dela. No primeiro contato com a instituição escolar, haverá o esclarecimento sobre a natureza e o funcionamento da pesquisa à Direção da escola participante e a professora de forma presencial. Após essa apresentação, utilizaremos o Termo de Anúncia Institucional (TAI), assinado pela Diretora e, com a aprovação do projeto, a professora alfabetizadora terá acesso e assinará, após os esclarecimentos devidos, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A pesquisadora levará de forma presencial tais documentos para que, tanto a Direção, quanto a professora alfabetizadora possam estar cientes dos termos e assinem tais documentos. Dessa forma, para a execução dos procedimentos de pesquisa presenciais, planejados para serem realizados no período de 01/06/2022 a 31/08/2022, serão adotadas medidas sanitárias para a prevenção e gerenciamento de todas as atividades de pesquisa, garantindo-se as ações primordiais à saúde, minimizando prejuízos e potenciais riscos, além de prover cuidado e preservar a integridade e assistência dos participantes e da equipe de pesquisa. De maneira específica no presente protocolo, serão tomadas as seguintes medidas minimizadoras de risco: uso de máscaras/ EPIs, distanciamento físico de 1,5 m entre pesquisador e participante, uso de desinfecção com álcool gel entre cada procedimento". (p. 14/Projeto Detalhado)

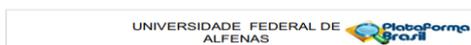
"O relato autobiográfico consiste em um instrumento de análise consagrado na área da Educação, por dar a conhecer ao pesquisador como se deu o processo de desenvolvimento da leitura e escrita do respondente, em seu percurso de vida, desde a infância até os dias atuais. É um relato espontâneo, sem interrupções da pesquisadora, fazendo com que o participante relate apenas o que lhe for significativo em sua trajetória com a aquisição da leitura da escrita em sua vida escolar e familiar. Medidas minimizadoras: garantir o sigilo em relação ao relato autobiográfico, o vídeo do relato será salvo em dispositivo móvel da pesquisadora (pen drive), que será tido como confidencial e utilizado apenas para fins científicos. (p. 15/Projeto Detalhado).

ANÁLISE CEP - RISCOS: os riscos foram bem avaliados e foram apresentadas adequadas medidas minimizadoras para esses riscos.

Quanto aos BENEFÍCIOS:

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 - Sala O 314 E
 Bairro: centro CEP: 37.130-001
 UF: MG Município: ALFENAS
 Telefone: (35)3701-9153 Fax: (35)3701-9153 E-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br

Página 04 de 11



Contribuição do Pesquisador: 5.429.310

A pesquisa tem como benefício "um estudo sobre algo inédito na educação, que é a análise de práticas de alfabetização e letramento em um contexto remoto, apontando práticas e possíveis demandas de formação na área tecnológica e/ou didático-pedagógicas aos professores e professoras alfabetizadoras".

Análise CEP- BENEFÍCIOS: Os benefícios foram adequadamente apresentados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O referencial teórico é adequado e o cronograma é suficiente à metodologia proposta. Quanto à metodologia, nas Informações Básicas do projeto informam (em Metodologia de Análise de Dados) que "a pesquisa é de natureza qualitativa-interpretativa e de perfil etnográfico e se propõe a analisar as aulas dadas pela professora, no período de maio a julho de 2021. Também serão usados, como instrumentos de pesquisa, uma entrevista semiestruturada com a professora, em forma de relato autobiográfico, em que se intenciona conhecer suas crenças e valores sobre a concepção de leitura e escrita. Por fim, também será feita uma análise dos materiais midiáticos utilizados pela educadora. Esse conjunto de dados nos dará a conhecer quais modelos de letramento suas práticas representam".

Análise CEP:

Nessa segunda versão, foram apresentados os seguintes esclarecimentos:

1. No projeto detalhado foi informado que "no primeiro contato com a instituição escolar, haverá o esclarecimento sobre a natureza e o funcionamento da pesquisa à Direção da escola participante e à professora de forma presencial. Após essa apresentação, utilizaremos o Termo de Anúncia Institucional (TAI), assinado pela Diretora e, com a aprovação do projeto, a professora alfabetizadora terá acesso e assinará, após os esclarecimentos devidos, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A pesquisadora levará de forma presencial tais documentos para que, tanto a Direção, quanto a professora alfabetizadora possam estar cientes dos termos e assinem tais documentos".

2. Sobre os materiais midiáticos produzidos pela professora e que serão empregados na análise,

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 - Sala O 314 E
Bairro: centro Município: ALFENAS CEP: 37.130-001
UF: MG Telefone: (35)3701-9153 Fax: (35)3701-9153 E-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br

Página 07 de 11



Contribuição do Pesquisador: 5.429.310

levantamento dos dados. Observação: já no projeto detalhado e nas informações básicas (em Riscos) foi esclarecido sobre forma de apresentação e a assinatura do TCLE.

3. Os riscos foram revisados também neste Termo e apresentadas adequadas medidas minimizadoras.

4. Foram suprimidas algumas informações desnecessárias e esclarecidas somente informações relevantes à pesquisa, conforme segue, no tópico 6, "6. Você não terá nenhuma despesa por sua participação na pesquisa e deixará de participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e não sofrerá qualquer prejuízo".

5. Foi incluído no TCLE o nome da pesquisadora participante (professora orientadora).

b) Termo de Assentimento (TA): não se aplica

c) Termo de Assentimento Esclarecido (TAE): não se aplica

d) Termo de Compromisso para Utilização de Dados e Prontuários (TCUD): não se aplica. A pesquisadora informou, na Carta-resposta apresentada, que "o Termo de Compromisso para Utilização de Dados e Prontuários não foi anexado ao presente projeto porque os materiais a serem utilizados para análise referem-se aos planos de aula da professora, atividades encaminhadas aos estudantes durante as aulas remotas e os vídeos do YouTube produzidos pela professora. Não serão utilizadas avaliações dos estudantes, dados, documentos, informações pessoais ou prontuários".

e) Termo de Anúncia Institucional (TAI) da escola: presente e adequado

f) Folha de risco: presente e adequada

g) Projeto de pesquisa completo e detalhado: presente e adequado

h) Declaração de compromisso do pesquisador: presente

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 - Sala O 314 E
Bairro: centro Município: ALFENAS CEP: 37.130-001
UF: MG Telefone: (35)3701-9153 Fax: (35)3701-9153 E-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br

Página 07 de 11



Contribuição do Pesquisador: 5.429.310

4. Do Termo de Compromisso para Utilização de Dados e Prontuários (TCUD): Esse termo deverá ou não ser solidado a depender dos documentos midiáticos que serão disponibilizados pela professora. Nesses documentos/arquivos há informações pessoais (como e-mail e ou outros dados, incluindo avaliações) acerca dos alunos? Se sim, será necessário o TCUD).
PENDÊNCIA ATENDIDA

5. Do Termo de Anúncia Institucional (TAI) da escola: rever neste Termo a informação de que haverá observações no período de abril a junho de 2022; retificar o Termo ou, se for o caso, alterar a metodologia do projeto.
PENDÊNCIA ATENDIDA

6. Do roteiro da entrevista com a participante: deve ser apresentado
PENDÊNCIA ATENDIDA

7. Do TERMO DE COMPROMISSO PARA DESENVOLVIMENTO DE PROTOCOLOS DE PESQUISA NO PERÍODO DA PANDEMIA DO CORONAVÍRUS (COVID-19): apresentar este Termo caso haja contato ou levantamento de dados de forma presencial; precisa ser esclarecido
PENDÊNCIA ATENDIDA

8. rever e adequar o cronograma adequando-o para o tempo de tramitação no CEP. Rever TCLE (rever contato com os participantes em margem)
PENDÊNCIA ATENDIDA

9. As alterações da próxima versão do projeto detalhado (e demais documentos editados) devem estar em destaque (realce, cores diferentes).
PENDÊNCIA ATENDIDA

10. Elaborar uma carta resposta às pendências apontadas nesse parecer do CEP: descrever quais as alterações/correções foram realizadas ou mesmo as justificativas para tais pendências, indicando em que documentos e páginas destes foram apontadas (TCLE, Projeto, Informações Básicas, TAI, etc.).
PENDÊNCIA ATENDIDA

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 - Sala O 314 E
Bairro: centro Município: ALFENAS CEP: 37.130-001
UF: MG Telefone: (35)3701-9153 Fax: (35)3701-9153 E-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br

Página 08 de 11



Contribuição do Pesquisador: 5.429.310

foi informado acerca da análise de arquivos de plano de aula, atividades fornecidas aos estudantes durante as aulas remotas e link de vídeos do YouTube produzidos pela professora, bem como foi informado no TCLE que a participante irá disponibilizar esses materiais midiáticos utilizados no período de aulas remotas (03/05/2021 a 30/07/2021).

3. A pesquisadora analisará vídeos produzidos pela professora no período de maio a julho de 2021 e os mesmos serão devidamente armazenados, conforme o disposto na Carta Circular CONEP/CNS n. 1/2021.

4. No TAI - Termo de Anúncia Institucional foi corrigido o período de permanência da pesquisadora na escola (junho a agosto de 2022) e, visando a esse esclarecimento, foi também adicionado o termo "coleta de dados", juntamente com a observação.

5. Foi apresentado o roteiro da entrevista que será realizada com a participante.

6. O cronograma foi adequado ao tempo de tramitação do CEP.

7. Esclareceu-se ainda que na pesquisa não serão utilizadas gravações das aulas síncronas, portanto não há imagens dos estudantes em nenhum momento dos vídeos da professora. Os vídeos que serão utilizados para análise há somente a presença da professora regente.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

a) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: presente e adequado

1. Foi modificado o prazo de participação da professora regente de 1 ano para 3 meses (01/06/2022 a 31/08/2022), informando à participante que haverá encontros virtuais para que aconteça a entrevista semiestruturada, o relato autobiográfico, e contatos via aplicativos de mensagem (Whatsapp) para a disponibilização e compartilhamento de materiais midiáticos (acesso a arquivos de plano de aula, atividades fornecidas aos estudantes durante as aulas remotas e link de vídeos do YouTube produzidos pela professora). O link de acesso aos encontros virtuais pelo aplicativo Zoom será disponibilizado pelo Whatsapp.

2. Foi esclarecido, neste Termo, como ocorrerão os contatos com a participante para o

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 - Sala O 314 E
Bairro: centro Município: ALFENAS CEP: 37.130-001
UF: MG Telefone: (35)3701-9153 Fax: (35)3701-9153 E-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br

Página 08 de 11



Contribuição do Pesquisador: 5.429.310

i) Roteiro da entrevista: presente e adequado

j) TERMO DE COMPROMISSO PARA DESENVOLVIMENTO DE PROTOCOLOS DE PESQUISA NO PERÍODO DA PANDEMIA DO CORONAVÍRUS (COVID-19): presente e adequado, incluído nessa versão.

k) Formulário de encaminhamento: presente e adequado

Recomendações:

Não há

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadéquações:
RECOMENDA-SE APROVAÇÃO DO PROTOCOLO.

CONCLUSÕES:

1 uma vez que a pesquisa acontecerá em ambiente virtual, se deve avaliar melhor os riscos desse ambiente, fazendo uso da Carta Circular CONEP/SECNS/MS n. 1/2021. Observar riscos, por exemplo, em relação ao armazenamento dos dados da pesquisa, incluindo o armazenamento dos materiais midiáticos disponibilizados pela professora garantindo-se o sigilo e a confidencialidade das informações e o anonimato da participante.
PENDÊNCIA ATENDIDA

2 esclarecer quanto à garantia de sigilo da identidade dos estudantes que participaram das aulas gravadas em 2021 cujas vozes e imagens possivelmente aparecerão nas gravações dessas aulas que serão disponibilizadas pela professora. Deve ser informado (nas informações básicas do projeto e no projeto detalhado) que nenhuma informação advinda dos registros das falas dos estudantes, bem como suas imagens, serão empregadas na pesquisa que se voltará, conforme o declarado, em observar "as práticas de letramento desenvolvidas por uma professora de uma escola municipal do interior de Minas Gerais e as ferramentas pedagógicas e tecnológicas de que lançou mão (...)".
PENDÊNCIA ATENDIDA

3 adequar/corrigir o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
PENDÊNCIA ATENDIDA

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 - Sala O 314 E
Bairro: centro Município: ALFENAS CEP: 37.130-001
UF: MG Telefone: (35)3701-9153 Fax: (35)3701-9153 E-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br

Página 08 de 11



Contribuição do Pesquisador: 5.429.310

Considerações Finais a critério do CEP:

Após análise e coordenação do CEP emite parecer ad referendum.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PR_INFORMACOES_BASICAS_DO_P	20/04/2022		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	Projeto_de_Mestrado.docx	09/29/24		
Investigador	Projeto_1893721.pdf	25/04/2022	Flávia Cristina de Carvalho Sousa Bertozzi	Aceito
Outros	CARTARESPONSTA.pdf	11/06/20		
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	22/04/2022	Flávia Cristina de Carvalho Sousa Bertozzi	Aceito
Outros	Termo_Compromisso_Pandemia.pdf	16/37/45		
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TAI.pdf	22/04/2022	Flávia Cristina de Carvalho Sousa Bertozzi	Aceito
Outros	formulário_encaminhamento.pdf	14/31/22		
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	formulário_encaminhamento.pdf	18/02/2022	Flávia Cristina de Carvalho Sousa Bertozzi	Aceito
Folha de Risco	Declaração_compromisso_pesquisador_responsavel.pdf	11/24/14		
Declaração de Pesquisadores	folha_de_risco_assinada.pdf	17/02/2022	Flávia Cristina de Carvalho Sousa Bertozzi	Aceito
	form_encaminhamento_discentes.pdf	09-12-48		
		10/02/2022	Flávia Cristina de Carvalho Sousa Bertozzi	Aceito
		11-08-37		

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 - Sala O 314 E
Bairro: centro Município: ALFENAS CEP: 37.130-001
UF: MG Telefone: (35)3701-9153 Fax: (35)3701-9153 E-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br

Página 10 de 11

UNIVERSIDADE FEDERAL DE 
ALFENAS

Contribuição do Párcel: 8.420,310

Não

ALFENAS, 25 de Maio de 2022

Assinado por:
DANIEL AUGUSTO DE FARIA ALMEIDA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 - Sala O 314 E
Bairro: centro CEP: 37.130-001
UF: MG Município: ALFENAS
Telefone: (35)3701-0153 Fax: (35)3701-0153 E-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br

Página 11 de 11