

UFRRJ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

DISSERTAÇÃO

Mulheres e seus Diferentes Letramentos na Alfabetização
Queimadense: Resistência em Umbríferos Tempos Pandêmicos

Elizabeth Oliveira Dantas Alves

2023



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**MULHERES E SEUS DIFERENTES LETRAMENTOS NA ALFABETIZAÇÃO
QUEIMADENSE: RESISTÊNCIA EM UMBRÍFEROS TEMPOS PANDÊMICOS**

ELIZABETH OLIVEIRA DANTAS ALVES

Sob a Orientação da Professora Doutora
Patrícia Bastos de Azevedo

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Nova Iguaçu-Seropédica/RJ
Fevereiro de 2023

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A474m Alves , Elizabeth Oliveira Dantas , 1982-
Mulheres e seus diferentes letramentos na
alfabetização Queimadense: resistência em umbríferos
tempos pandêmicos /
Elizabeth Oliveira Dantas Alves . - Seropédica; Nova
Iguaçu, 2023.
129 f.: il.

Orientadora: Patrícia Bastos de Azevedo.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares, 2023.

1. Alfabetização. 2. Pandemia. 3. Letramentos. 4.
Femininos. I. Azevedo, Patrícia Bastos de , 1971-
orient. II Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. Programa de Pós-graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares III.
Título.

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

“This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível
Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001”



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES



TERMO Nº 246 / 2023 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.015697/2023-41

Seropédica-RJ, 16 de março de 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

ELIZABETH OLIVEIRA DANTAS ALVES

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestra**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 27/02/2023

Membros da banca:

PATRICIA BASTOS DE AZEVEDO. Dra. UFRRJ (Orientadora/Presidente da Banca).

SANDRA REGINA SALES. Dra. UFRRJ (Examinadora Interna).

ELIZABETH OROFINO LÚCIO. Dra. UFPA (Examinadora Externa à Instituição).

(Assinado digitalmente em 16/03/2023 20:14)
PATRICIA BASTOS DE AZEVEDO
PROFHIST (12.28.01.00.00.00.79)
Matrícula: 1548864

(Assinado digitalmente em 16/03/2023 22:24)
SANDRA REGINA SALES
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matrícula: 1649545

(Assinado digitalmente em 21/04/2023 10:25)
ELIZABETH OROFINO LÚCIO
CPF: 014.414.947-82

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrj.br/public/documentos/index.jsp>
informando seu número: **246**, ano: **2023**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **16/03/2023** e o
código de verificação: **9ba736a8d3**

RESUMO

ALVES, Elizabeth Oliveira Dantas. **Mulheres e seus Diferentes Letramentos na Alfabetização Queimadense: Resistência em Umbríferos Tempos Pandêmicos**. 2023. 129p. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2023.

A presente pesquisa desenvolveu um estudo sobre os diferentes letramentos de seis mulheres alfabetizadoras, que atuam na rede municipal de ensino de Queimados, na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro. Objetivou compreender como esses diferentes letramentos se entrelaçam nas experiências, frente a entraves e desafios, tais como: atendimento remoto, falta de suporte digital, má qualidade da internet utilizada pelas classes populares, falta de formação adequada etc., que atravessam diretamente o processo de alfabetização em tempos de pandemia e pós-pandemia da Covid-19. Trata-se de um estudo qualitativo, por focar no movimento inspirado no ateliê biográfico de pesquisa, um procedimento que inscreve prospectivamente as histórias de vida, estabelecendo relação entre o passado, o presente e o futuro, visando a fazer emergir no sujeito um projeto pessoal do seu eu, que posteriormente vai reverberar no outro. Autores como Freire, Pollak, Street, Geraldi, Mortatti, Nóvoa, Monberger, Soares, Kleiman, Beauvoir, Evaristo, entre outros, embasam a pesquisa a partir de um diálogo responsável. O primeiro passo foi a aplicação de um questionário on-line, disponibilizado por e-mail para todos os professores alfabetizadores da rede, e em seguida, seis professoras foram convidadas a se reunirem nos ateliês para o início do trabalho pautado em memórias e narrativas das trajetórias de vida, sendo esse número favorável ao trabalho com duas tríades, ou seja, dois grupos de três pessoas. Por meio da produção coletiva da experiência no campo de pesquisa, tanto as professoras, quanto a pesquisadora, puderam aprender e crescer pelas trilhas das relações estabelecidas. Assim, concluímos que nossa maior contribuição com o presente estudo é fundamentar e provocar significativas transformações na maneira de se pensar a estrutura tanto dos Cursos de Formação inicial para professores alfabetizadores, quanto dos movimentos de formação continuada ofertados pelas redes públicas de ensino, considerando o expressivo número de mulheres e seus diferentes letramentos presentes nessa tão singular etapa da Educação Básica.

Palavras-chave: Alfabetização. Pandemia. Letramentos femininos.

ABSTRACT

ALVES, Elizabeth Oliveira Dantas. **Women and their Different Literacies in Queimadense Literacy: Resistance in Umbriferous Pandemic Times.** 2023. 129p. Dissertation (Master in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands) – Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2023.

The present research developed a study on the different literacies of six female literacy teachers, who work in the municipal education network of Queimados, in the Baixada Fluminense of Rio de Janeiro. It aimed to understand how these different literacies are intertwined in experiences, in the face of obstacles and challenges, such as: remote assistance, lack of digital support, poor quality of the internet used by the popular classes, lack of adequate training, etc., which directly cross the process of literacy in times of pandemic and after the Covid 19 pandemic. It is a qualitative study, as it focuses on the movement inspired by the biographical research studio, a procedure that prospectively inscribes life stories, establishing a relationship between the past, the present and the future, aiming to make emerge in the subject a personal project of his/her self, which will later reverberate in the other. Authors such as Freire, Pollak, Street, Geraldi, Mortatt, Nóvoa, Monberger, Soares, Kleiman, Beauvoir, Evaristo, among others, base the research through a responsible dialogue. The first step was the application of a remote questionnaire, made available by email to all literacy teachers in the network, then they were invited to gather in the workshops, to begin the work based on memories and narratives of life trajectories, six teachers, being this number favorable to working with two triads, which are groups of three people. Through the collective production of experience in the research field, both the teachers and the researcher were able to learn and grow through the established relationships. We conclude that our greatest contribution with the present study is to support and provoke significant changes in the way of thinking about the structure, both of the Initial Formation Courses for literacy teachers, and of the continuing formation movements offered by the public education networks, considering the expressive number of women and their different literacies, present in this very unique stage of Basic Education.

Keywords: Literacy. Pandemic. Feminine letters.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Ficha de Avaliação do Rendimento Escolar – Hipóteses da escrita (3º ano)	23
Figura 2. Ficha de Avaliação do Rendimento Escolar – Hipóteses da escrita (2º ano)	23
Figura 3. Modelo de FARE do(a) Professor(a).....	24
Figura 4. Ficha de avaliação do rendimento escolar (FARE) – Linguagem (3º ano)	26
Figura 5. Ficha de Avaliação do Rendimento Escolar (FARE) – Conhecimentos Lógicos Matemáticos (3º ano).....	26
Figura 6. Histórico PARFOR – 2009-2019	31
Figura 7. Tessituras – Nossos Encontros inspirados no Ateliê.....	38
Figura 8. Participação em formações continuadas.....	73
Figura 9. Tempo de atuação na Educação	74
Figura 10. Experiência na alfabetização	75
Figura 11. Acesso à leitura no cotidiano	75
Figura 12. Participação em formação sobre letramento.....	77
Figura 13. WhatsApp Ateliê Tríade II.....	86
Figura 14. Tríade I.....	86
Figura 15. Tríade II.....	87
Figura 16. Tarefa Tríade II – narrativa de experiência	900
Figura 17. Relato de experiência 1	92
Figura 18. Relato de experiência 2	93
Figura 19. Tarefa da professora alfabetizadora.....	95
Figura 20. Imagens escolhidas pelas professoras alfabetizadoras.....	95

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 NAS TRILHAS DA TRAJETÓRIA: A PROFESSORA ALFABETIZADORA QUE PESQUISA.....	14
2.1 A Experiência como Formadora e o Conhecimento da Rede	20
3 PROCESSOS DO DESENVOLVIMENTO	33
4 AS TEMÁTICAS SOB OUTRAS ÓTICAS	43
5 AS MULHERES NA HISTÓRIA.....	50
5.1 A Feminilização do Magistério.....	53
5.2 As Professoras Alfabetizadoras e os Desafios Impostos pelo Período Pandêmico e Pós-Pandêmico	55
6 DE LETRAMENTO AOS LETRAMENTOS – TESSITURA DE UMA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS	60
6.1 Letramentos Múltiplos e/ou Multiletramentos.....	62
6.2 Eventos e Práticas de Letramentos	64
7 OS SUJEITOS DA PESQUISA – ANÁLISE DOS DADOS.....	68
7.1 Questionário.....	688
7.2 A Experiência das Tríades.....	84
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
REFERÊNCIAS.....	120
ANEXOS	124
Anexo I – Questionário.....	124
Anexo II – Contrato de Parceria e Cooperação	128

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa objetivou suscitar, a partir das memórias, os diferentes letramentos das mulheres alfabetizadoras, como se apresentam, de que forma influenciam suas práticas pedagógicas enquanto profissionais do Ciclo de Alfabetização e de que maneira contribuem para a superação dos entraves e desafios impostos pelo cenário da pandemia do novo coronavírus no contexto da rede municipal de Educação de Queimados.

Entendemos que o seu diferencial reside no fato de sua problemática ter nascido do contexto social em que estamos inseridos e desenvolvemos nosso papel enquanto alfabetizadores, o que torna a pesquisa viva e repleta de significados. Assim, para que pudéssemos nos apropriar dessa construção, julgamos fundamental a compreensão acerca das origens desse lugar. Se as memórias das mulheres alfabetizadoras deram embasamento à nossa discussão, as memórias registradas da singular história dos primórdios do município de Queimados¹ nos forneceram um panorama dos caminhos percorridos desde o pequeno lugarejo até a atualidade. Afinal, como surge Queimados? Que cidade é essa? Que histórias esse lugar carrega? Que povos estão implicados em seu desenvolvimento?

Tendo como principal atividade econômica o cultivo de laranjas, a localidade conhecida hoje como Queimados fazia parte das terras da freguesia de Nossa Senhora da Conceição de Marapicu, que pertenciam a Nova Iguaçu, juntamente com as freguesias de Nossa Senhora da Piedade do Iguassu, Santo Antônio de Jacutinga, Nossa Senhora do Pilar e São João de Meriti.

Queimados, hoje uma das 13 cidades da Baixada Fluminense do Rio de Janeiro, que conquistou sua emancipação do município de Nova Iguaçu no ano de 1990, possui algumas versões para a origem do seu nome. Uma delas faz menção à queima dos corpos de muitos leprosos em um lugar específico chamado leprosário, cujas ruínas existem até os dias de hoje. Outra versão conta que os senhores das fazendas de laranja queimavam os corpos de escravos fugitivos para servirem de exemplo aos outros, daí o nome Queimados. Há ainda quem diga que esse nome se origina da queima dos corpos de chineses que trabalhavam na construção da estrada de ferro Dom Pedro II, que vieram a óbito por conta de uma epidemia de malária que devastou toda a colônia chinesa em 1855. Essa versão se baseia no costume desse povo de queimar seus mortos.

¹ Fonte Histórica – Livro: Queimados: Imagens de uma Cidade em construção. Nilson Henrique de Araújo Filho e Cláudia Patrícia de Oliveira Costa – Queimados: Asamih, 2019.

A construção da estrada de ferro foi motivada pela expansão da economia cafeeira, em meados do século XIX. Conta-se, e essa se torna uma outra versão para o nome da cidade, que o Imperador Dom Pedro II, passando pela região para a inauguração de mais um trecho dessa estrada de ferro, avistou um morro em chamas, era a queima dos laranjais, e chamou aquele lugar de “Morro dos Queimados.” Defende-se que os moradores daquele vilarejo se sentiram lisonjeados com a visita do imperador e tornaram esse dia um marco para seu crescimento, inclusive fazendo propaganda com o fato de o monarca ter batizado o povoado. O ocorrido os faria se sentir mais importantes.

É inegável que todas essas versões retratam o difícil e cruel cenário da época, mostrando os reais personagens dessa história, que foram os responsáveis pelo desenvolvimento de toda região da Baixada Fluminense do Rio de Janeiro, inclusive da Cidade de Queimados, às custas de muito suor e sangue. As marcas fortes da migração, da exploração, da escravização, do capitalismo exacerbado também se fazem presentes e atravessam as narrativas que não permitem que o esquecimento apague o vivido.

Assim, de volta à nossa realidade atual e ao contexto em que se desenvolve nosso estudo, no mês de março de 2020, o Brasil sofreu um enorme impacto com as medidas de restrição de locomoção estimuladas pelas autoridades governamentais públicas a partir das orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS). Um inimigo, até então inimaginável, chegou ao país, assustando toda a população. Era a Covid-19, uma doença causada pelo coronavírus.

Com o aumento de casos na Ásia, espalhando-se rapidamente pela Europa e Estados Unidos, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou, no dia 11 de março de 2020, a pandemia mundial. Nesse mesmo mês, no dia 16, foi confirmada a primeira morte por Covid-19 no Brasil. Assim, rapidamente, os governos estaduais e municipais, ao observarem a gravidade da situação, suspenderam as aulas para diminuir a velocidade da contaminação, pois sua disseminação se dá pela mesma maneira da gripe comum, ou seja, no contato com o infectado, podendo ser por gotículas de saliva, tosse, espirro ou catarro em contato com as mucosas. Dessa forma, as redes educacionais, ao seguirem as determinações de especialistas sobre o assunto, entenderam que o ambiente escolar seria um possível difusor da enfermidade para a maioria da população.

Nesse sentido, com o objetivo de diminuir a circulação de pessoas em muitas regiões, grande parte dos comércios, aqueles que as autoridades julgaram como não essenciais, foram fechados, transportes públicos tiveram uma diminuição da frota, além das aulas serem suspensas em grande parte do país. Muitas vidas envolvidas.

Porém, quando nos deparamos com a realidade de aulas presenciais suspensas em grande parte ou em todo país, percebemos que a pandemia fortalece um projeto que vem à tona com o golpe aplicado pela direita, na então gestão da presidenta Dilma Rousseff. Esse projeto inescrupuloso se intensifica e se torna mais real com os últimos passos do recente ex-“desgoverno brasileiro”² para com a Educação, antes mesmo da pandemia, dando início a um novo momento vivenciado por ela e, conseqüentemente, também pela alfabetização.

Com o golpe e a saída da presidenta Dilma Rousseff, no dia 16 de agosto de 2016, o pacote de maldades começou a ganhar cara na gestão de Michel Temer, sobretudo com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), financiada por institutos privados e com fortes marcas do conservadorismo. A proposta da BNCC alega garantir habilidades essenciais ao currículo de todos os cidadãos do país, com o intuito mascarado de homogeneizar o ensino, desconsiderando as particularidades de cada região, de cada contexto, reduzindo, assim, a Educação ao mero domínio de técnicas desarticuladas que não necessariamente precisam de continuidade e significação. O incrível, fantástico e indispensável movimento da produção do conhecimento por meio do inesgotável desejo de aprender, cada vez mais, não cabe nessa nova visão de Educação. É como se o processo de aprendizagem tivesse um fim em si mesmo, e não que sempre tivesse algo novo a ser aprendido a todo instante, desafiando a mente humana a superar seus limites e vislumbrar seu potencial.

Deste modo, considerando os passos históricos da alfabetização no Brasil, estamos diante daquilo que pode vir a ser identificado como seu quinto momento, de acordo com a construção de sentidos apresentada pelos estudos de Mortatti (2000; 2004), que apontam os atravessamentos cruciais dessa etapa da Educação em nível nacional. O que nos leva a essa afirmação é o fato de que

Mortatti identificou modulações nesse processo de inclusão do ensino do ler e escrever nos debates em torno do destino da nação e, portanto, do povo brasileiro, e as dividiu em quatro momentos ditos “cruciais”, caracterizados “pela disputa em torno de certas tematizações, normatizações e concretizações relacionadas com o ensino da leitura e escrita e consideradas novas e melhores, em relação ao que, em cada momento, era considerado antigo e tradicional nesse ensino (WARDE, 2019, p. 10).

Em resumo, os quatro momentos enfrentados pela alfabetização nacional, de acordo com os estudos de Mortatti referem-se à Metodização (1876); à institucionalização do método analítico (1890); à alfabetização sob medida, à disputa dos métodos misto x analíticos (1920); à Desmetodização e à disseminação das ideias ligadas ao construtivismo e ao letramento (1980). No contexto imposto pela pandemia, em que profissionais da alfabetização precisaram se

² Trata-se do governo Bolsonaro, finalizado em dezembro de 2022.

superar para conseguirem alfabetizar seus estudantes, uma vez que as tematizações, normatizações e concretizações já não davam conta de alcançar esse objetivo, podemos dizer que se inicia o quinto momento. Contudo, esse quinto momento da alfabetização começa a se desenhar não somente devido à realidade imposta pela pandemia da Covid-19, mas, antes disso, pela forma com a qual a Educação, de maneira geral, e, em especial, para o presente estudo, a alfabetização, vêm sendo tratadas pelas autoridades governamentais, com retrocessos notórios, sobretudo a partir da gestão de Michel Temer até a de Jair Messias Bolsonaro. Consolida-se, entretanto, com o caos que se instaura no país com a chegada da doença. Algumas medidas deixam claro que, disfarçados de neutralidade, estão os sombrios ideais ideológicos de um grupo que defende concepções neoliberais e ultraconservadoras, que caminham de acordo com os interesses daqueles que são a favor de uma Educação técnica, não crítica e que favoreça as escusas intenções capitalistas (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009).

Dentre as medidas de desmonte da Educação Pública, podemos apontar algumas que estão diretamente ligadas à alfabetização e que visivelmente se articulam para destruir os avanços conquistados pela população brasileira no que se refere à oferta de uma Educação Pública de qualidade, crítica e democrática. A aprovação da Política Nacional de Alfabetização (PNA) foi o pontapé inicial de um pacote facínora de intervenções que vai contra tudo o que os estudos científicos mostram e comprovam acerca do conceito de alfabetização e letramento. Instituída em 11 de abril de 2019, por meio de decreto, Jair Messias Bolsonaro estabeleceu diretrizes e deu origem a programas desastrosos, provocando repúdio e intensas tensões no meio acadêmico.

Como constituinte dessa política de alfabetização, foi implementado em 18 de fevereiro de 2020 o Programa Tempo de aprender, que, dentre outros retrocessos, insinua que o retorno ao Método Fônico seria o caminho para o sucesso. Assim, promovem formações a nível nacional para professores alfabetizadores, pautando o processo de aprendizagem da leitura e da escrita na fria relação entre fonema e grafema. Observa-se, no desenvolvimento do programa, uma marca em práticas que utilizam pseudotextos, pautando o trabalho em letras e sílabas, colocando, nesse sentido, a exploração da diversidade de gêneros textuais atuais e repletos de significantes em segundo plano. A demanda nascida da realidade dos estudantes também é pouco contemplada e explorada, pois a decodificação dos signos se torna mais importante do que a compreensão do que eles representam para uma sociedade que deseja ter voz e vez.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é outra política pública muito relevante e indispensável à Educação Pública brasileira que também passa por perigosas e retrógradas reformulações. Com concepções altamente conservadoras, a recente ex-equipe do

Ministério da Educação (MEC), do governo anterior, violou avanços alcançados quando deixou de exigir critérios como a “proibição de veicular estereótipos e preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico racial, de gênero, de orientação sexual, assim como abordar a não-violência contra a mulher” (VALLE, 2021), que corroboram diretamente para a construção de uma sociedade mais justa, visando ao princípio da equidade.

Por outro lado, propuseram inserir questões que visavam a promover positivamente a imagem do Brasil, amizade entre povos, valores cívicos como respeito, patriotismo, cidadania, solidariedade, responsabilidade, urbanidade, cooperação e honestidade (VALLE, 2021), que têm uma linha muito tênue entre contribuir para o bem social ou para a garantia das intenções conservadoras. Como por anos os livros didáticos trouxeram uma visão de que os heróis da história foram os colonizadores e não contemplavam a diversidade regional, étnica, religiosa e, conseqüentemente, social, o perigo é que possamos estar caminhando para trás, na medida em que há muitas escolas que não terão acesso a outro tipo de informação, a não ser a trazida pelo livro didático e a impressão que se tem é que parte do conservadorismo é a favor dessas desigualdades.

Todo esse contexto gerido e estimulado pelo governo Bolsonaro provocou preocupações relacionadas a um movimento chamado de internacionalização da Educação, um perigo real que nos ronda há algum tempo, e colabora para o enfraquecimento de uma Educação que deveria ser, cada vez mais, regional e genuína, ao exportar políticas que nem sempre serão potentes em nosso chão, para a nossa gente. Mas, afinal, o que pode estar por trás de tudo isso? Quais os reais interesses? Vulnerabilizar a Educação Pública e posteriormente privatizá-la aos poucos? Firmar parcerias que vendam soluções milagrosas para o fracasso escolar, aumentando e ratificando como legítima a desigualdade social do país? Promover assim, uma Educação excludente e discriminatória, mas, em contrapartida, conseguir alcançar o objetivo de gerar lucros para instituições como o Banco Mundial? Pois é, é o que parece atrativo ao tipo de gente que é contra uma sociedade mais igualitária em direitos.

Nesse sentido, nossa responsabilidade enquanto pesquisadores é gigante e a proposta apresentada pelo presente estudo visa, justamente, a contribuir para o resgate de uma Educação pública, laica e de qualidade, estando pautada e organizada, de maneira geral, com foco em seu objetivo principal que foi compreender, a partir das narrativas de vida, como os diferentes letramentos das mulheres, professoras alfabetizadoras da rede municipal de Queimados, na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro, se implicam com suas práticas, ampliando possibilidades na alfabetização em tempos de pandemia e pós-pandemia.

Entendendo, no entanto, que os caminhos percorridos durante a pesquisa foram preciosos, nos utilizamos desse singular movimento para construir compreensão acerca de pontos específicos. Assim, suscitamos diferentes letramentos presentes nas práticas pedagógicas das mulheres alfabetizadoras da referida rede de ensino, a partir de suas memórias, considerando-os como mecanismo de produção do conhecimento dentro do processo ensino-aprendizagem no Ciclo de Alfabetização.

A pesquisa também objetivou, de maneira específica, buscar identificar e descrever ações concretas adotadas pela rede referentes à formação continuada junto às professoras alfabetizadoras no contexto da pandemia da Covid-19, na perspectiva de enfrentamento e superação das barreiras. Nesse sentido, se tornou relevante, para resultados mais contundentes, compreender e relatar, ao longo do processo, de que forma os diferentes letramentos dessas mulheres profissionais da educação, no segmento da alfabetização, se refletem nas ações pedagógicas de ensino remoto no período pandêmico.

Porém, não são somente as professoras que possuem desafios. Considerar o contexto de trabalho ao qual essas mulheres alfabetizadoras estão inseridas, para, nesse sentido, avaliar a parcela de responsabilidade de todas as esferas envolvidas, é muito importante. Então, enquanto sistema regulador, orientador, norteador e, por que não dizer, fiscalizador, que tipos de ações essa rede de ensino promoveu para o enfrentamento da problemática vivenciada? Por fim, apontamos as políticas públicas desenvolvidas especificamente para atenuar os prejuízos causados pela pandemia da Covid-19 no trabalho com o Ciclo de Alfabetização e como as mulheres alfabetizadoras estão respondendo a isso.

2 NAS TRILHAS DA TRAJETÓRIA: A PROFESSORA ALFABETIZADORA QUE PESQUISA

Na lembrança, o passado se torna presente e se transfigura, contaminado pelo aqui e o agora. Esforço-me por recuperá-lo tal como realmente e objetivamente foi, mas não posso separar o passado do presente, e o que encontro é sempre o meu pensamento atual sobre o passado, é o presente projetado sobre o passado. (SOARES, 1991, p. 37-38).

E, assim, nesse singular movimento de revisita à memória, onde, no entrecruzamento do presente e do passado, busco construir, compor, cantar, narrar, ou, como em muitas outras ocasiões, desbravar e compreender a história da minha trajetória de vida. É inevitável como às vezes me sinto como se estivesse presa em outrora, me vejo como em um espelho, que projeta o olhar inseguro, amedrontado e perdido de uma menina que reprimia seus sonhos por ser exposta a uma realidade adversa desde o dia de seu nascimento.

É interessante perceber que em algumas situações sou tão mulher, tão dona de mim, tão bem resolvida e em outras, me percebo como aquela criança que sente como se não fosse capaz de mais nada, frágil e desesperada. Sinto que seja inerente a mim o fato de me colocar no contexto do meu passado, o trazer à tona, relembrar a minha história para, em uma tentativa desolada, refutar as marcas que trago em meu peito, me reinventar. Mesmo que seja muito claro ao meu entendimento que reviver minhas experiências, tais como foram, na íntegra, seja impossível, dependendo de resolver algumas questões lá para projetar sempre o meu futuro. É um eterno ir e vir.

Assim, decidi então registrar, em uma de minhas constantes experiências de retomada ao passado, o memorial que vos apresento como componente desta dissertação, entendendo que o vivido do ontem se constitui como parte integrante de mim hoje e que investigar a memória de outras mulheres, na tentativa de suscitar os diferentes letramentos presentes em suas vidas e em suas práticas pedagógicas na alfabetização, implica, primeiramente, a revisita às minhas memórias. É leal que eu possa, antes de tocar a vida do outro, permitir que a minha existência seja alcançada.

Entretanto, reconhecer que tal movimento seja, no mínimo, complexo é necessário, a fim de não cairmos no erro de naturalizá-lo, pois, às vezes dói. Há quem se recuse revisitar as duras páginas de suas histórias em um recuo permanente diante da experiência do vivenciado de outrora, na busca exacerbada pelo apagamento daquilo que causou sofrimento e tristeza. A escrita de nós mesmos provoca sabores e dores, nos fazendo considerar cada passo desse

processo cautelosamente. Em contrapartida, as narrativas de vida são potência, são verdadeiros dispositivos de formações para nós e para o outro que se permite tocar nossa história por meio das nossas, tão singulares escrevivências (EVARISTO, 2007) e, assim, se forma ao nos permitir também tocar sua existência com nossa trajetória trazida ao conhecimento.

Nesse sentido, o que venho propor é uma reflexão acerca do relato de alguns dos pontos que considero mais relevantes, significativos e constitutivos do meu eu, enquanto sujeito da minha própria história, em relação à trajetória que construí e percorri até aqui, buscando demarcar meus posicionamentos, minha forma de olhar e me comportar diante do mundo e de seus acontecimentos, inclusive demonstrando com clareza as contribuições evidentes do processo de escolarização, as conquistas, as perdas, as relações estabelecidas ao longo do caminho, os atores dessa trama real e o que o conjunto de tudo isso incutiu na pessoa que me tornei, pois

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente. Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensíveis a todas as transferências, cenas, censuras ou projeções. A memória instala a lembrança no sagrado (NORA, 1993, p. 9).

Diante de todas essas reflexões, o sagrado, nesse contexto pode ser entendido como o chão que minha trajetória de vida percorreu até os dias atuais, o sagrado é o vivido, que mistura emoções e provoca sensações inenarráveis, quando ousamos trazer à tona as lembranças que nos constituem. Assim, em 08 de junho de 1982, na cidade de Duque de Caxias, na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro, nasceu, em uma família de pai, mãe e cinco filhas, mais um bebê, do sexo feminino, pele parda, olhos castanhos, cabelos ralinhos e pretos. Naturalmente, a chegada de uma criança deveria ser um acontecimento para trazer alegria, mas a dureza daquela realidade vivenciada, pelo relato dos envolvidos, tornou esse momento apenas mais uma preocupação naquele universo de dolorosas experiências.

Em um barraco de chão de terra batida, cedido por um amigo, dentro de uma comunidade, que recebi os primeiros cuidados, estabeleci os primeiros contatos com o mundo, com a minha mãe, minhas irmãs e raramente com meu pai, que passava as noites fora trabalhando e durante os dias dormia para se recuperar e ir trabalhar novamente nas portarias dos grandes edifícios do centro do Rio de Janeiro.

Aparentemente, minha família tinha tudo para ser feliz, mas, infelizmente, o contexto em que estava inserida era desfavorável em vários aspectos. Minha mãe sofria de sérios

transtornos mentais, fazendo uso de fortes e controlados medicamentos. Meu pai, alcoólatra e violento, por um lado provia o básico para subsistência, e, por outro, oprimia, aprisionava, protagonizava cenas de pavor, pânico, agressões e humilhações que agravavam ainda mais o quadro clínico daquela mulher guerreira que aprendi a chamar com muito orgulho de mãe, além de destruir a pureza e a infância das filhas, minhas irmãs.

Com as dificuldades aumentando, as confusões criadas pelo vício de meu pai, botecos afora e pela vizinhança, nossa permanência em Duque de Caxias ficou insustentável e antes mesmo de completar um ano de vida, migrei, com toda a família, com o pouco que tínhamos, que era, ao mesmo tempo, nosso tudo, sobre a carroceria de um caminhão, para outra cidade da Baixada Fluminense, de nome Japeri.

Devido a todas essas complicações de saúde de mãe, que volta e meia era internada em hospitais psiquiátricos, o vício de pai, que o impedia de oferecer às filhas atenção, amor, afeto, carinho... entre outras questões imprescindíveis à vida, minhas irmãs, muito cedo, aprenderam a se virar sozinhas e a cuidarem umas das outras na tentativa de suprir as faltas e ausências. Não foi diferente com a sexta filha que chegara, no caso, essa que vos escreve. Minhas irmãs se revezavam no cuidado para comigo, pois as mais velhas, em uma situação completamente absurda, já faziam faxinas para as madames dos prédios onde meu pai trabalhava como porteiro, por imposição dele próprio, que as ofertava. Juntas prosseguiram e sobreviviam.

Assim fui crescendo, assistindo a tristes e cruéis episódios, aos quais toda a família era exposta. Nos momentos mais complicados, eu encontrava refúgio nas páginas dos pequenos e usados livros que ganhava das patroas das minhas irmãs e das madames dos prédios em que meu pai trabalhava. A confusão acontecendo e eu, escondida, me negando a ver tudo aquilo, folheava os velhos livros.

Descobri, primeiramente na igreja, nos encontros da catequese que participava por tabela com minhas irmãs, uma maneira de me sentir mais cuidada, amada, importante, protegida. Olhava ao redor e percebia que naquele ambiente não era obrigada a vivenciar cenas das quais sentia pavor. Lá havia o que comer, havia as leituras e as histórias bíblicas, as músicas, os cantos, as orações, lá havia aconchego e partilha. No chão daquela pequenina capela, os vazios eram momentaneamente preenchidos e o esquecimento da realidade da vida me trazia paz.

Em segundo lugar, quando minha mãe, em um dos poucos momentos de razão e sossego, decidiu me colocar para estudar com uma senhora, muito gentil, que morava próximo à antiga e humilde casa alugada em que morávamos, ela, com toda simplicidade do mundo, nos sorria,

abraçava, oferecia pipocas e nos apresentava as primeiras letras. Não dava nem vontade de voltar para casa. O retornar causava sofrimento, desconforto, preocupações e incertezas.

O coração apertado sentia medo. Medo de encontrar meu pai bêbado, espancando meus irmãos, que, a essa altura do campeonato, já eram seis – o menino caçula, o único filho homem, meu irmão, havia chegado – ou minha mãe em crise, surtada pela casa; ou pior, pelo meio da rua em situações de vulnerabilidade causadas pelo comprometimento mental. Dona Olívia, esse é o nome que a memória registrou, não tenho muita certeza, era doce, contava histórias, cantava, desenhava, pintava, nos fazia sentir felicidade, voar através da imaginação e da humanidade, que tão docemente ofertava. Ela nos fazia sorrir, ela nos incentivava a sonhar.

As lembranças de que aquele espaço nada tinha, além de um quintal vasto, onde explorávamos as plantas, a terra, o poço... Havia um poço, em que ela, com muita responsabilidade cercara para que não nos oferecesse perigo. Já na instituição escola, ingressando tardiamente aos 8 anos de idade, na primeira série de uma escola da educação pública, tive o privilégio de conhecer um ser humano lindo, a professora Lúcia Regina, a qual amei e amo muito, e me identifiquei, logo nos primeiros dias de convivência, pelo carisma, doçura e atenção dedicada aos alunos, fazendo com que, desde então, eu me encantasse com a profissão, decidindo e reafirmando a todo instante que quando crescesse iria ser professora.

Muito inteligente e curiosa, era assim que as pessoas me descreviam, eu tinha sede de aprender. Era como se nas descobertas me desligasse do sofrimento de ver minha mãe apanhar, entrar em crise, brigar pelo nosso alimento e para que não apanhássemos nas mãos de meu pai. O que mais me encantava na escola era o fato de ter amigos, comida farta, escuta atenta, sorrisos, cuidado... A cada letra descoberta era como se outro mundo se abrisse para mim e me fizesse sentir, cada vez mais, vontade de aprender. Não queria para minha vida o destino imposto por pai às minhas irmãs. Era como se a todo tempo entendesse que a escola poderia interromper o ciclo de subordinação, exploração e sofrimento.

Ao chegar à segunda série, como sempre, recebi muitos elogios, era responsável, atenta, participativa e solidária. Amava fazer com que as pessoas pudessem ver que eu já era leitora e escritora também. Na experiência de contar histórias e recontá-las descobri que poderia escrever e a professora desse ano, apesar de ser mais exigente, era bastante comprometida, então me incentivava muito. Ainda carregava no peito o medo de que descobrissem onde eu morava, sentia vergonha que alguém presenciasse o que eu passava em casa. Me escondia atrás daquela menina meiga que ganhava elogios por ser aplicada. Aprender a ler e escrever, no meu caso, foi um divisor de águas, nunca mais parei de sonhar e de conquistar. Segui, insisti e vivi um dia de cada vez.

A vida seguiu seu curso, minhas irmãs, pouco a pouco, foram se casando, algumas na tentativa de conquistar uma vida melhor, anteciparam esse momento. O irmão caçula se transformou em meu companheiro de aventuras. A adolescência foi um pouco menos dolorida, minha família conseguiu, enfim, comprar um terreno e construir uma casa própria. As crises de minha mãe já não eram tão constantes, mas meu pai e seu vício só foram parados por uma doença. Um derrame tirou dele a capacidade de se locomover, travando-o em uma cama, o que nos concedeu a tão sonhada paz que procurávamos e desejávamos desde sempre.

É contraditório dizer que uma doença veio para trazer vida nova, mas foi exatamente o que aconteceu. Com a doença, o patriarca passou a ser presente, não havia outra opção. O machismo, a brutalidade, a violência e a truculência com a qual sempre nos tratou, esposa e filhos, deram lugar à mansidão, à impotência, à dependência, mesmo depois de tantos maus tratos, ele encontrou tudo o que precisava ali, naqueles em quem tanto causou dor e sofrimento. Foram 13 anos até a sua partida. Durante todo esse tempo se fez mais humano e descobriu, enfim, que éramos especiais e merecíamos respeito. Nós descobrimos o que era dignidade. As dificuldades não desapareceram, as lutas ainda estavam presentes, mas nós estávamos mais fortalecidos, nos sentíamos, de fato, uma família, extraordinariamente comum.

A trajetória escolar seguiu o curso, o Ensino Fundamental foi concluído com muito sucesso na escola pública, no Colégio Estadual Almirante Tamandaré, no bairro Chacrinha, em Japeri, onde morava. Em 1999, concluí o Ensino Médio técnico. No ano de 2000, aos dezoito anos de idade, já casada, acabei, nesse sentido, seguindo os passos das irmãs, inevitavelmente me casando cedo demais. Mãe de uma linda menina e dona de casa, não desisti e retomei os estudos, iniciando, no ano de 2003, o Curso de Formação de Professores, na modalidade Normal. Imersa nesse contexto de realização e encantamento pelo retorno foi quando perdi meu pai, que morreu de infarto em 30 de agosto de 2004.

A vida seguiu novamente. Concluí o Curso Normal em 2005. Meu primeiro emprego foi em uma escolinha particular, os famosos Jardins de Infância, comuns na época. Em um misto de euforia e desespero, cuidava da casa e da família, mas também iniciava o voo pela liberdade e construção da profissional Elizabeth. Vivenciando esse dilema, que me causava uma profusão de sentimentos, vi minha vida ser brutalmente sacudida, atravessada por uma tragédia que nem de longe pensei um dia viver: a irmã, ela com a qual eu mais me identificava, ela que era só alegria, bom humor, esperança, positividade, ela, logo ela, a perdi para o tão cruel crime do feminicídio.

Separada há 6 meses, acreditando estar amparada e protegida por medida protetiva, com processo de pensão alimentícia correndo em justiça, mesmo assim, ela não teve paz para

continuar sua vida. Em 20 de abril de 2006, uma tocaia premeditada e covarde, motivada e alimentada pelo machismo estrutural de uma sociedade patriarcal e assassina, o crápula com o qual conviveu por 20 anos, decidiu, como senhor da razão, pôr fim à vida da minha querida e amada irmã Elizete, aos 36 anos, com 5 tiros de arma de fogo. Sem sombra de dúvidas, o episódio mais aterrorizante que meus 40 anos puderam vivenciar.

Foi difícil continuar olhando nos olhos de dois sobrinhos órfãos que, por amor e consideração à minha irmã, acolhi em minha casa. Eles não tinham mais ninguém. O tempo trouxe conforto, mas não esquecimento. A saudade crescia na mesma proporção da revolta. Jamais irei superar, porém, prosseguir era necessário, por mim e por eles. Trabalhei durante algum tempo como contrato em algumas redes públicas e no ensino privado. Em 2012, já mãe de três filhos, duas meninas e um menino, conquistei a tão almejada aprovação em um concurso público e, concomitante a isso, veio a oportunidade de ingressar no ensino superior, em uma universidade pública, por meio de uma política pública, o Programa Nacional de Formação de Professores.

Foram quatro anos de trocas significativas, tanto com as mulheres professoras, mães, donas de casa, que o PARFOR levou para dentro da academia, quanto com os produtores de ciências, os pesquisadores e pesquisadoras do chão da universidade pública que contribuíram amplamente para minha formação. Um diálogo rico e singular entre a Educação pública básica, com as professoras que ali chegaram e a academia, que contribuiu, forma significativa para estreitar laços e reduzir o abismo que havia entre essas esferas da Educação pública.

Com a escrita da monografia, minhas inquietudes que emergiram da atuação enquanto professora alfabetizadora me levaram a buscar, ir a campo, pesquisar, compreender os processos que constituíam o meu fazer pedagógico. Em 2017, a entrada em campo deu visibilidade ao estudo que eu me propus a desenvolver e a pesquisadora saiu de sua sala de aula para se tornar Implementadora Pedagógica do Ciclo de Alfabetização da rede de Educação Pública de atuação, a partir da divulgação da temática abordada. Nesse sentido, aquela menina acuada, que se escondia atrás da casa, para não ver as constantes brigas que permeavam seu cotidiano, foi vivenciar a incrível experiência de passar de professora alfabetizadora a pesquisadora e de pesquisadora a formadora, atuando diretamente com seus pares de atuação.

A produção do conhecimento sempre me seduziu e nessa jornada, a oportunidade de fazer parte de um grupo, em que o principal objetivo era o crescimento profissional a partir das trocas entre pesquisadores, que tinham em comum o desejo de transformação, da luta pelas minorias excluídas, do enfrentamento e superação dos males milenares da sociedade capitalista e patriarcal, como o machismo e o racismo, dentre outras, fez com que eu entrasse, me

identificasse e permanecesse no grupo de pesquisa Currículo, Cultura e Política, no Instituto Multidisciplinar, em que os membros, em sua maioria mulheres e professoras, dão vozes a uma multidão de sujeitos que obrigados pela opressão são assujeitados à submissão e ao apagamento.

O tempo não para, a vida prossegue e, em 2019, o desafio foi outro. A seleção do mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Mais uma experiência exitosa e lá estava eu galgando meus espaços e ocupando lugares ainda mais relevantes. Lugares que só alcancei por insistência e por acreditar na Educação pública. Veio a aprovação, eu, mestranda! Era uma realidade. Concomitante a essa conquista, me veio também o convite para um novo desafio: Assumir a coordenação da Educação Infantil da rede municipal de Queimados, depois de um trabalho sério e comprometido à frente da Alfabetização por quatro anos. Posso enumerar, com muito orgulho, resultados inestimáveis alcançados pelo Ciclo de Alfabetização da rede durante esse período.

Foram várias iniciativas de sucesso junto aos professores alfabetizadores. Agora ocupo, com muito compromisso, esse novo lugar e posso garantir: enquanto vida eu tiver, eu vou seguir buscando, lutando, contrariando as expectativas de outrora, trazendo no peito emoções que se repetem comigo e me fazem sentir orgulho da mulher que me tornei e que a Educação Pública ajudou a formar. A cada novo dia, eu ousa dizer que não sou mais como ontem e me atrevo a acreditar que é possível conquistar tudo o que nos propomos, desde que se tenha a audácia de continuar caminhando na contramão do que a sociedade neoliberal nos apresenta como ideal e que, na realidade, nos desconsidera e nos desqualifica enquanto seres humanos e sujeitos de fala.

Não espero, contudo, que minha narrativa de vida possa, sozinha, transformar a sociedade patriarcal em que vivemos e que possui uma realidade historicamente opressora, machista (justificada pela crescente absurda no número de feminicídios) e repleta de desafios para as mulheres, em especial as pretas e pardas, mas acredito poder contribuir para o avanço nas discussões voltadas não só para as questões de gênero, mas também para as temáticas de raça, condição social, entre outros aspectos que se implicam com o “ser mulher” e “ser professora” no contexto da Baixada Fluminense do Rio de Janeiro e no Brasil.

Portanto, inscrever nossas histórias de vida, enquanto mulheres, pretas e pardas, professoras, mães e donas de casa, representa denúncia, resistência, uma forma de luta e de representatividade, fazendo assim ecoar nossas múltiplas vozes. Assim sendo, que a coletividade venha nos fortalecer e juntas, tenhamos condições de encontrar caminhos para garantir que, como diz Evaristo (2007), a nossa escrivência jamais possa ser lida como

histórias para “ninar os da casa grande” (patriarcas e opressores) e sim para incomodá-los em seus sonos injustos. Se escrever é um ato político, que possamos prosseguir escrevivendo.

2.1 A Experiência como Formadora e o Conhecimento da Rede

No desenvolvimento dos estudos, consideramos conceitos relevantes e as questões implicadas à temática dos diferentes letramentos e da memória enquanto vasto instrumento de investigação. O movimento introspectivo de revisita à memória suscita nos sujeitos diferentes emoções e reações em que o conhecimento mais profundo de si reverbera no processo de autoformação, partindo sempre de um projeto de cunho individual, pessoal, para o campo do social, ou seja, primeiro se considera o “eu” para, posteriormente, se estabelecer relação com “outro” e com os projetos profissionais que estão intimamente ligados com as relações que se busca e que são necessárias estabelecer.

Esse movimento cria um contexto que nos remete ao pensamento de Michel Pollak 1989, quando o autor nos apresenta o conceito de memórias subterrâneas, que trata das questões que envolvem a análise de grupos marginalizados, excluídos e perseguidos ou injustiçados socialmente a partir do conceito de memória nacional, que é a forma mais completa da memória coletiva (POLLAK, 1989, p. 4), sendo essa a responsável pela busca desenfreada de uma sociedade que objetiva sempre hegemonizar, uniformizar e oprimir.

Dessa maneira, considerando o panorama extremo imposto pela pandemia da Covid-19, ressaltamos que os diferentes letramentos das mulheres professoras alfabetizadoras possam imprimir uma luta contra a proposta de um ensino, cada vez mais hegemônico, que se desenha há algum tempo e foi defendido pelo governo Bolsonaro, pois, como diz Pollak (1989, p. 4), a memória entra em disputa. Os objetos de pesquisa são escolhidos de preferência onde existe conflito e competição entre memórias.

Assim, quando as professoras revisitam suas memórias, as contam, se reconhecem na narrativa do outro sobre si, se certificam do seu projeto pessoal de vida, promovem então uma autoformação para fazer emergir seu projeto social e profissional, automaticamente traz à tona tudo aquilo que as constituem enquanto atrizes de sua própria história de vida.

Nessa perspectiva, nosso intuito foi, ao longo desse processo, identificar, registrar, descrever e promover reflexões que nos ajudaram a compreender os diferentes letramentos que esses sujeitos, no caso da pesquisa, mulheres alfabetizadoras e suas memórias formativas, apresentam como parte integrante da constituição de si e que reverbera na condução de sua vida, consequentemente em suas ações dentro do trabalho na alfabetização em todo tempo,

inclusive no novo e desafiador contexto da pandemia da Covid-19, que é o período em foco no presente estudo, diferentes letramentos esses, que podem sustentar uma proposta de ensino cada vez mais contra-hegemônica.

Percebemos a relevância da presente pesquisa e começamos a desenvolvê-la a partir das experiências possibilitadas pelo trabalho de acompanhamento e formação, realizado diretamente com os professores alfabetizadores da rede municipal de Queimados, na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro, enquanto implementadores pedagógicos desse segmento de ensino, entre os anos de 2017 e 2019. Com a pandemia, priorizamos a temática dentro do contexto.

Observamos que, em sua esmagadora maioria, o quadro de profissionais do Ciclo de Alfabetização da rede municipal de Educação de Queimados é composto por mulheres, de acordo com levantamento estatístico interno da Secretaria Municipal de Educação. Conhecer o contexto ao qual essas profissionais estejam inseridas se tornou muito relevante para o presente estudo.

Nesse sentido, apresentamos um sucinto retrato do Ciclo de Alfabetização da rede em que essas mulheres atuam. Antes mesmo da pandemia da Covid-19, chamam a atenção alguns dados da alfabetização do município e que trataremos a seguir, tendo como base o último ano de ensino presencial que antecedeu toda a problemática da pandemia.

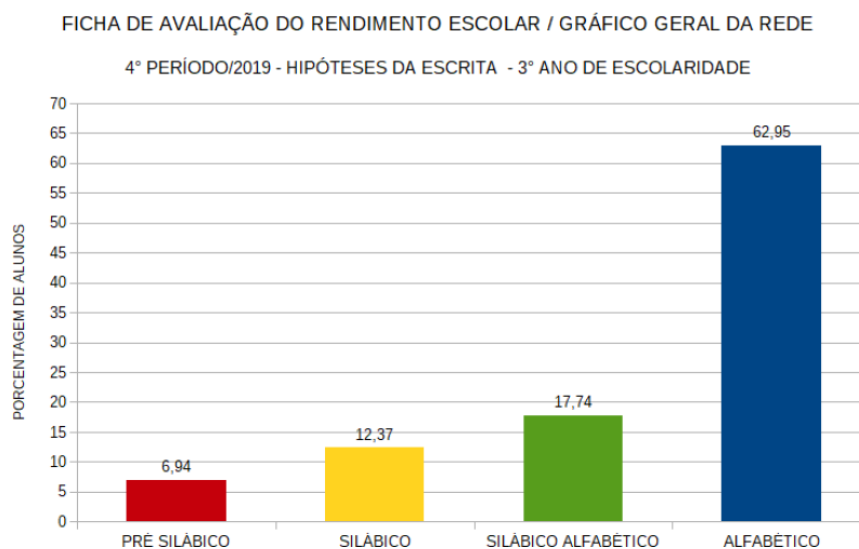
Considerando o quantitativo geral da rede na alfabetização, o número de alunos que chegaram ao terceiro ano classificados como alfabéticos foi de 62%, de acordo com o instrumento interno de avaliação, a Ficha de Avaliação do Rendimento Escolar (FARE), documento que, entre os anos de 2017 e 2019, dentro da última gestão, foi atualizado e buscava avaliar se os alunos haviam conseguido consolidar habilidades específicas e inerentes a cada ano de escolaridade dentro do ciclo de alfabetização, considerando os níveis: desenvolveu, em desenvolvimento, não desenvolveu.

Esse mecanismo de avaliação, para o ano de 2020 em diante, passou por uma reestruturação e foi “adequado” à BNCC, entretanto, devido à urgente necessidade de se transformar o fazer pedagógico, desde o planejamento até o processo de avaliação, para assim conseguir resistir ao peculiar contexto pandêmico, ficou em segundo plano, pois foi construído e projetado para o acompanhamento de uma alfabetização presencial.

Para ilustrar e ampliar a informação anterior, apresentamos abaixo a figura 1, onde podemos constatar que uma grande parcela dos alunos do ciclo de alfabetização concluiu o terceiro ano de escolaridade em 2019 sem estar, de fato alfabetizada. Ainda considerando os dados levantados e registrados por esse instrumento avaliativo, podemos observar na figura 2,

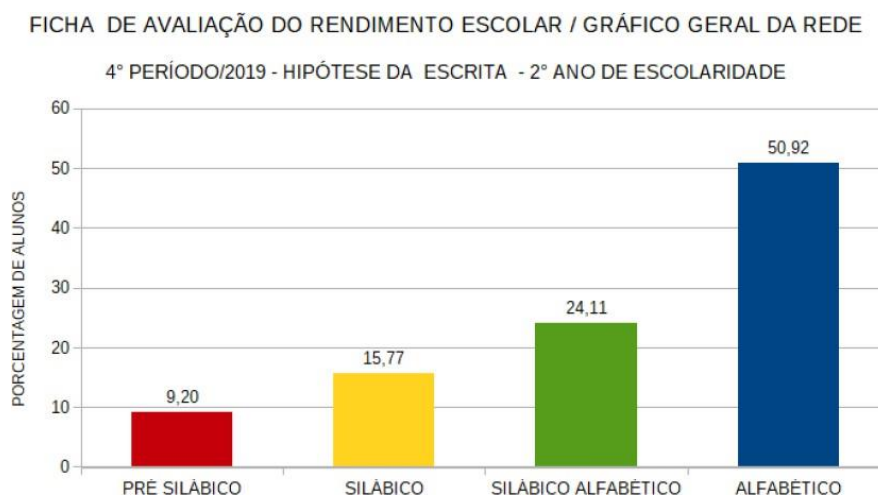
que o 2º ano de escolaridade findou 2019 com apenas 50% dos seus alunos no nível alfabético a partir do estudo da Psicogênese da Língua Escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999).

Figura 1. Ficha de Avaliação do Rendimento Escolar – Hipóteses da escrita (3º ano)



Fonte: Arquivo SEMED Queimados/RJ.

Figura 2. Ficha de Avaliação do Rendimento Escolar – Hipóteses da escrita (2º ano)



Fonte: Arquivo SEMED Queimados/RJ.

As imagens acima deixam claro que a avaliação macro, a nível de rede, coloca um peso na Psicogênese da Língua Escrita. Essa questão nos deixou intrigados. Por qual motivo uma rede pauta sua avaliação em uma única vertente de estudo? Até que ponto o nível de hipótese de escrita dos estudantes contribui e é eficaz para construir um retrato da realidade do Ciclo de

alfabetização de uma rede? Como esse feedback pode sulevar³ ações, de fato, efetivas e potentes que visem a melhorar o rendimento dos estudantes, frente ao processo de ensino-aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo?

É sabido que os Estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky foram um marco importante e contribuíram de forma ímpar para a compreensão do comportamento dos estudantes frente à aquisição de conhecimentos acerca da escrita, porém, o resultado dessas pesquisas sozinho não dá conta de explicar os insucessos da alfabetização a ponto de gerar ações contundentes para corrigi-los. Até mesmo porque, como fica muito explícito, trata das hipóteses que a criança elabora sobre, unicamente, a escrita. Abaixo, iremos demonstrar as habilidades que são avaliadas, por ano de escolaridade, ilustrando com as que foram analisadas no quarto período do terceiro ano de escolaridade e que compõem o documento que norteou a avaliação do Ciclo de alfabetização da rede até a conclusão do ano letivo de 2019, já que o ano de 2020 foi interrompido pela pandemia e não houve como implementar no modelo remoto o documento que foi restaurado e adequado à BNCC.

A planilha seria assim organizada, havendo uma específica para o(a) professor(a) preencher e outra para o(a) orientador(a) pedagógico(a), onde os dados da unidade escolar seriam organizados e agrupados a partir de cada turma. Lembrando que o documento prioriza habilidades referentes aos componentes de Linguagem e Matemática.

Figura 3. Modelo de FARE do(a) Professor(a)

FARE - FICHA DE ACOMPANHAMENTO DO RENDIMENTO ESCOLAR (4º PERÍODO)																																																			
3º ANO DE ESCOLARIDADE- LINGUAGEM																																																			
E. M. _____																																																			
PROFESSOR (A): _____ TURMA: _____ TOTAL DE ALUNOS: _____ AEE: _____																																																			
QUANTITATIVO DE ALUNOS EM CADA HIPÓTESE DE ESCRITA												PRÉ-SILÁBICO ()						LEGENDA: 1 – AINDA NÃO DESENVOLVEU 2 – EM PROCESSO 3 – DESENVOLVEU																																	
SILÁBICO ()				SILÁBICO ALFABÉTICO ()				ALFABÉTICO ()																																											
CRITÉRIOS E CAPACIDADES				DOMINA REGULARIDADES (ex: R ou RR, M antes de P e B) E IRREGULARIDADES ORTOGRÁFICAS (ex: H inicial, X ou CH)						PARTICIPA DE INTERAÇÕES ORAIS EM SALA DE AULA, QUESTIONANDO E SUGERINDO, ARGUMENTANDO E RESPEITANDO OS TURNOS DA FALA.						PRODUZ TEXTOS DE DIFERENTES GÊNEROS TRABALHADOS COM AUTONOMIA, ATENDENDO AS DIFERENTES FINALIDADES.						LÊ EM VOZ ALTA, COM FLUÊNCIA, EM DIFERENTES SITUAÇÕES.						LOCALIZA INFORMAÇÕES EXPLÍCITAS E IMPLÍCITAS EM TEXTOS DE DIFERENTES GÊNEROS E TEMÁTICAS LIDOS COM AUTONOMIA.						CONSTRÓI COMPREENSÃO GLOBAL DO TEXTO LIDO, UNIFICANDO E INTER RELACIONANDO INFORMAÇÕES EXPLÍCITAS E IMPLÍCITAS COM AUTONOMIA.						UTILIZA VOCABULÁRIO DIVERSIFICADO E ADEQUADO AO GÊNERO E AS FINALIDADES PROPOSTAS.						GERA E ORGANIZA O CONTEÚDO TEXTUAL ESTRUTURANDO OS PERÍODOS (paragrafo) E UTILIZANDO RECURSOS COESIVOS PARA ARTICULAR IDEIAS E FATOS.					
				NÍVEL E1			NÍVEL E2			NÍVEL E3			NÍVEL E4			NÍVEL E5			NÍVEL E6			NÍVEL E7			NÍVEL E8																										
Nº	ALUNO (A)			1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3																					

³ Sulear – conceito freireano que significa redirecionar.

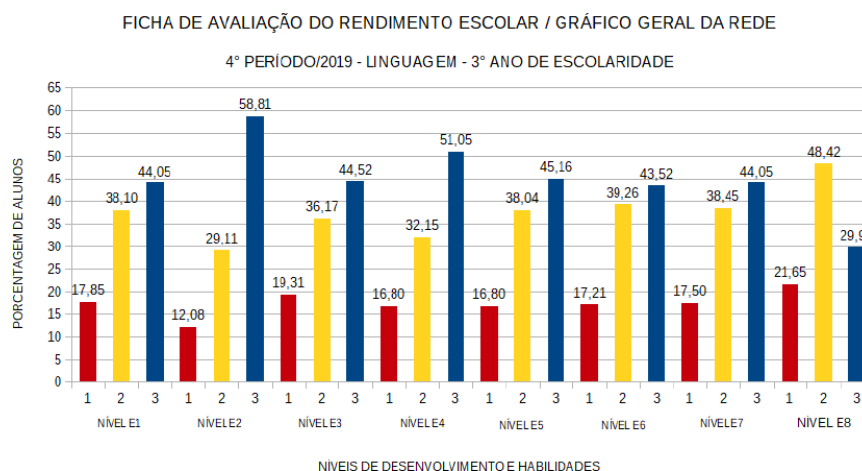
FARE - FICHA DE ACOMPANHAMENTO DO RENDIMENTO ESCOLAR (4º PERÍODO)																												
3º ANO DE ESCOLARIDADE																												
E. M. _____																												
PROFESSOR (A): _____ TURMA: _____ TOTAL DE ALUNOS: _____ AEE: _____																												
CONHECIMENTOS LÓGICOS MATEMÁTICOS																												
Nº	ALUNO (A)	CRITÉRIOS E CAPACIDADES			RESOLVE PROBLEMAS UTILIZANDO AS QUATRO OPERAÇÕES COM NÚMEROS NATURAIS.			LÊ, INTERPRETA E CONSTRÓI GRÁFICOS E TABELAS SIMPLES.			UTILIZA O CALENDÁRIO E O RELÓGIO COM AUTONOMIA.			IDENTIFICA O DOBRO, O TRIPLO E O QUADRÚPLO.			REALIZA AGRUPAMENTOS DE 5 EM 5, DE 10 EM 10, ENTRE OUTROS.			REALIZA TROCAS MONETÁRIAS PARA REPRESENTAR UM MESMO VALOR.			ESTIMA GRANDEZAS UTILIZANDO UNIDADES TRABALHADAS DE MEDIDAS CONVENCIONAIS.			ESTABELECE RELAÇÕES NUMÉRICAS (antecessor e sucessor, pares e ímpares, ordem crescente e decrescente)		
		NÍVEL F1			NÍVEL F2			NÍVEL F3			NÍVEL F4			NÍVEL F5			NÍVEL F6			NÍVEL F7			NÍVEL F8					
		1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3			

Fonte: Arquivo SEMED Queimados/RJ.

Ao final dessa planilha há um campo total em que os estudantes alocados em cada nível, dentro de cada habilidade, são somados. É esse somatório que o(a) orientador(a) transfere para a planilha referente a ele e que vai reunir os dados da unidade escolar para encaminhá-los à secretaria de Educação. É uma planilha parecida, que reúne o número de alunos das turmas em cada nível da hipótese de escrita, na planilha referente à Linguagem e traz no lugar do campo “Aluno” o campo “Turma”.

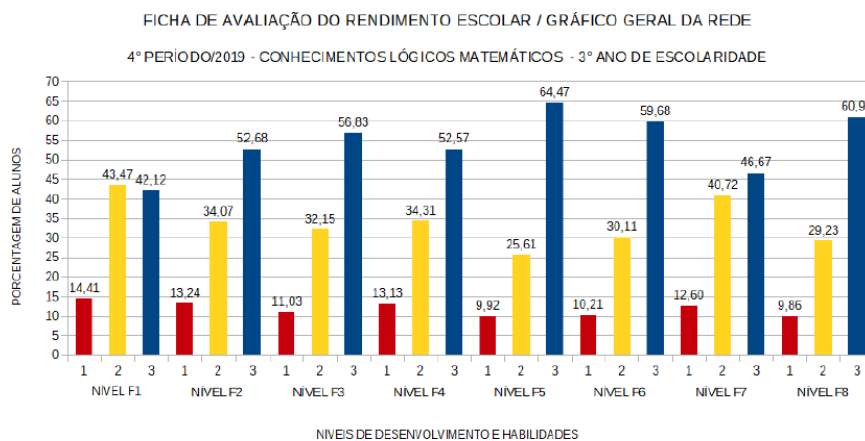
A partir do envio desses dados, os implementadores do Ciclo fazem a contabilização e montam o quadro com perfil do Ciclo de Alfabetização de cada escola, em que é possível ver o desempenho de cada turma e, posteriormente, um quadro geral da rede, em que cada unidade escolar pode comparar seu desempenho frente ao desempenho das outras unidades. As habilidades, nesse etapa, são apresentadas por índices, ou seja, por meio de porcentagem.

Figura 4. Ficha de avaliação do rendimento escolar (FARE) – Linguagem (3º ano)



Fonte: Arquivo SEMED Queimados/RJ.

Figura 5. Ficha de Avaliação do Rendimento Escolar (FARE) – Conhecimentos Lógicos Matemáticos (3º ano)



Fonte: Arquivo SEMED Queimados/RJ.

Esse movimento impulsionava e *suleava*⁴ as ações que seriam implementadas junto aos professores alfabetizadores e às unidades escolares visando à superação dos entraves, desafios e limites que impediam um trabalho com resultados mais positivos dos estudantes. Uma das medidas mais urgentes dizia respeito à formação continuada docente e tinha como objetivo refletir e repensar práticas alfabetizadoras que permeavam o trabalho nas salas de aula do Ciclo

⁴ Suleava – flexão do termo *sulear*.

de Alfabetização. Mas essa ação esbarrava em um real problema enfrentado pela rede de Educação de Queimados durante esse período.

É fato que a referida rede tinha grande carência de professores, adotando, até o encerramento do ano letivo de 2019, o sistema de Regime Especial de Trabalho (RET – Dobra). Em 2020, durante a suspensão presencial das aulas, devido à pandemia da Covid-19, o atendimento remoto aos alunos, por essa questão, ficou profundamente prejudicado. Compreender e considerar a alfabetizadora, que é mulher, mãe, dona de casa, esposa, entre outras atribuições, dentro dessa realidade do ensino remoto, se faz extremamente necessário.

Uma outra questão importante a ser considerada é que a continuidade da gestão do município foi derrotada nas urnas no último pleito eleitoral e a nova gestão tomou posse com grandes desafios pela frente, sendo assim, a Educação Pública está passando, ainda, pelo processo de adequação a essa nova realidade, gerando instabilidades, expectativas, quando consideramos a Educação como um processo de continuidade.

Enquanto implementadores pedagógicos trabalhamos efetivamente na construção do projeto de atividades para o Ciclo de Alfabetização, junto aos professores alfabetizadores, inclusive com a oferta, idealização e condução dos momentos formativos continuados, nos últimos quatro anos (2017 – 2019), dentro da gestão vigente no referido período, a partir de um convite feito pela então subsecretária de Educação.

Nessa perspectiva, acompanhamos de perto as realidades locais dos docentes e a incidência de determinadas práticas pedagógicas adotadas no desenvolvimento do trabalho no processo de alfabetização. Essas práticas, carregadas de singularidades, nos dizem muito sobre as mulheres desse tempo e seus diferentes letramentos, assim como seus processos iniciais de formação atrelados às propostas de formação continuada.

Torna-se aqui, nesse sentido, necessário, trazer uma breve, mas concisa, reflexão, sobre o perfil e as características da Formação de Professores no Brasil, sobretudo visando a contribuir para uma compreensão da adoção de tais práticas em sala de aula, por parte dos professores e professoras da referida rede de ensino.

É sabido que a profissionalização da docência se entrelaça com a história da luta pelos direitos femininos. Com a criação das primeiras Escolas Normais, ainda no século XIX, que tinham por objetivo o ensino das “primeiras letras”, as mulheres são maioria, mesmo em pequeno número, mas seria um passo significativo, na medida em que ser professora era, até então, uma das poucas profissões “admitidas” a elas. Assim,

Desde a criação das primeiras Escolas Normais, no final do século XIX, as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério das primeiras letras. A própria

escolarização de nível médio da mulher se deu pela expansão dos cursos de formação para o magistério, permeados pela representação do ofício docente como prorrogação das atividades maternas e pela naturalização da escolha feminina pela educação (GATTI; BARRETO, 2009, p. 62).

No início do século XX, para além da preocupação com o ensino das primeiras letras, a atenção também se voltou ao ofício docente para o ensino secundário, que dizia respeito ao que hoje conhecemos como os anos finais do ensino fundamental e todo o médio, antes exercido por profissionais liberais e autodidatas. Essa formação seria oferecida nos cursos regulares e específicos, nas poucas universidades existentes e que visavam à formação com titulação de bacharéis, que a partir de 1939 passaram a acrescentar mais um ano no processo formativo, com disciplinas específicas da Educação para poderem formar, dando direito também à licenciatura e assim se tornarem aptos a lecionarem.

Mesmo com a implementação do Parecer 161/1986, pelo então Conselho Federal de Educação, que estabelece a Reformulação do Curso de Pedagogia e faculta a oferta desses cursos também para formar professores de anos iniciais, o que se assiste é uma insistência e permanência do foco em bacharéis em detrimento dos licenciados por parte das instituições públicas de ensino. Isso implica dizer que não se formava generalistas e sim, cada vez mais, especialistas, negligenciando questões essenciais para o processo de formar para ser, de fato, professor.

Em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), passaram a ser consideradas muitas propostas de mudança e as instituições formadoras e os cursos de formação de professores começaram a rever alguns conceitos. Enfim, em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores foram promulgadas. Entretanto, por mais que as legislações fossem se tornando reais, ainda havia uma sobreposição da produção de conhecimentos voltados para componentes específicos em detrimento aos conhecimentos pedagógicos voltados para a atuação docente nos cursos de formação.

Com relação ao Curso de Pedagogia, a situação é ainda mais dramática, tiveram que aguardar um pouco mais e suas diretrizes, apenas se tornam realidade com a aprovação, em 2006, da Resolução n. 1, de 15/05/2006 pelo Conselho Nacional de Educação. Nesse momento foi proposto que professores da educação infantil e dos anos iniciais fossem incluídos nessa graduação, enquanto licenciatura. Essas diretrizes dão origem a uma série de discussões, debates e impasses, que inclusive dificultam o processo de desenvolvimento curricular desses cursos, que enfim começaram, nesta época, a se tornar realidade.

É preciso, entretanto, que as estruturas dos cursos e seus currículos possam garantir uma formação que consiga abarcar duas perguntas simples: o que ensinar? e como ensinar?

Observando o histórico dos cursos vigentes, podemos perceber que as ementas dos componentes que constituem esses cursos, se voltam mais para a teorização, dificultando a construção do conhecimento no tocante às ações específicas do fazer pedagógico cotidiano. Esse questionamento nos faz considerar dois conceitos que se implicam diretamente com o objetivo de uma licenciatura, ou seja, de formar para a docência.

Para superarmos de vez as ideias de que professor pode ser “qualquer um”, que se pode improvisar, que é uma atividade como outra qualquer, ideias que banalizam e marginalizam a profissão e que foram defendidas ao longo de décadas e que ainda hoje estão presentes na sociedade, vamos refletir sobre a profissionalidade dessa ação, a de ensinar. É de fundamental importância que sejamos reconhecidos como profissionais e formados como tais, tendo domínio dos conhecimentos e técnicas que nos garantam a capacidade para mediar diferentes situações, dando condições aos nossos estudantes para que possam construir conhecimentos diversos, desenvolvam criticidade e, assim, se tornem capazes de vivenciar sua verdadeira cidadania. Desse modo,

Entendemos, com Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), que a profissionalidade é o conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional, e que a profissionalização de professores implica a obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente reconhecido pela sociedade. Não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação. (GATTI *et al.*, 2008; GATTI; NUNES, 2009; GATTI; BARRETO, 2009).

É nesse sentido que a formação inicial docente, inevitavelmente, precisa garantir que o profissional tenha características próprias. Que possa construir conhecimentos sobre uma gama vasta de temas que farão parte da sua atividade enquanto professor. Fazer com que os formandos desenvolvam habilidades inerentes ao exercício da profissão é um papel dos Cursos de Formação e, conseqüentemente, deve constar em seus currículos. Concluímos, portanto, que o processo de Profissionalização é fundamental para a identidade e o reconhecimento docente, além de viabilizar o fortalecimento do profissional enquanto aquele que sabe o que faz, pois, a profissionalização é acompanhada por uma autonomia crescente, por elevação do nível de qualificação, uma vez que a aplicação de regras exige menos competência do que a construção de estratégias (NUÑEZ; GAUTHIER, 2003, p. 61).

Com a promulgação da Lei 13.415 de 2017, que altera a redação do artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, alteração essa sugerida e ensaiada pela E. M. n. 011/ 2009/ MEC, que estabelece o nível superior como formação *exigida* para professores que atuarão na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, apesar de admitir o nível médio, na modalidade Normal, ocorre uma verdadeira corrida em busca dos Cursos de

Pedagogia, aumentando significativamente a procura por essa graduação. Um movimento parecido havia sido registrado entre os anos de 2001 e 2006, quando o número de oferta por essa graduação praticamente dobrou, no entanto, o número de matrículas efetivas não chegou a crescer nem 38% nesse período, de acordo com as pesquisas de Gatti e Barreto (2009). Com a implementação da nova lei, que altera a redação da LDB, foi estipulado um prazo de 10 anos para correção desse fluxo.

Como parte desse importante movimento de transformação da Educação, ganhou força, com o Decreto 6.755, de janeiro de 2009, a Política Pública voltada à formação docente, o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR). Uma verdadeira revolução no tocante à oferta e à oportunização de Formação a nível superior para professores dos anos iniciais das redes públicas de ensino.

O Plano Nacional de Formação é destinado aos professores em exercício das escolas públicas estaduais e municipais sem formação adequada à LDB, oferecendo cursos superiores públicos, gratuitos e de qualidade, com a oferta cobrindo os municípios de 21 estados da Federação, por meio de 76 Instituições Públicas de Educação Superior, das quais 48 Federais e 28 Estaduais, com a colaboração de 14 universidades comunitárias. Por meio deste Plano, o docente sem formação adequada poderá se graduar nos cursos de 1ª Licenciatura, com carga horária de 2.800 horas mais 400 horas de estágio para professores sem graduação, de 2ª Licenciatura, com carga horária de 800 a 1.200 horas para professores que atuam fora da área de formação, e de Formação Pedagógica, para bacharéis sem licenciatura. Todas as licenciaturas das áreas de conhecimento da educação básica serão ministradas no Plano, com cursos gratuitos para professores em exercício das escolas públicas, nas modalidades presencial e a distância⁵.

Para compreendermos a dimensão do que representa essa política pública para a Educação Brasileira, que se diga de passagem, sofreu duros golpes por parte da ex-gestão do país, apresentamos alguns expressivos números que dão conta de ilustrar o alcance do PARFOR até o ano de 2019. Importante ressaltar que é o ano que antecedeu a chegada do novo coronavírus aqui no Brasil, devastando milhares de vidas e mudando toda a rotina da sociedade inclusive das nossas escolas e institutos acadêmicos.

⁵ Disponível em: www.ufsm.br/pro-reitorias/prograd/parfor/.

Figura 6. Histórico PARFOR – 2009-2019

Histórico PARFOR 2009 – 2019	
Turmas implantadas	3.043
Matriculados	100.408
Turmas concluídas	2.598
Turmas em andamento em dezembro/2019	445
Professores já formados	53.512
Professores cursando em dezembro/2019	59.565
Instituições de ensino superior participantes	104
Municípios com turmas implantadas	510
Municípios atendidos (com pelo menos um professor matriculado)	3.300

Fonte: PARFOR UFRB - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

Mas, afinal, depois de todo esse percurso para garantir direitos e com isso melhorar a oferta da formação dos profissionais da sala de aula, o currículo que passa a reger os Cursos de Formação de professores está articulado com os reais contextos das redes públicas de ensino e é suficiente para formar para docência?

Com tantas exigências, múltiplas questões e diferentes áreas que deveriam ser abarcadas pela licenciatura em Pedagogia, são tantas e amplas atribuições, de acordo com as Diretrizes, que o eixo central para a formação docente fica em segundo plano. Casar aspectos tecnológicos, antropológicos, históricos, filosóficos, políticos, econômicos, psicológicos, linguísticos, ambientais, culturais, gerenciais, pedagógicos, entre tantos outros que perpassam pela licenciatura em Pedagogia em um documento curricular não é uma tarefa nada fácil e as ementas das disciplinas deixam isso bem claro. E é nesse sentido que a produção do conhecimento vai se solidificando, cada vez mais, fragmentada. Disciplinas como Didática, Prática Pedagógica, Metodologias do ensino, que estão mais voltadas para “o que ensinar” e “como ensinar”, vão perdendo carga horária e com isso temos uma versão mais bacharel do que deveria ser licenciatura para docência.

Essa é uma problemática que é reflexo da desvalorização do professor generalista, o dito polivalente, aquele que é responsável pelo trabalho com a Educação Infantil e os anos iniciais, em detrimento do professor especialista, aquele que se forma para atuar em turmas do segundo segmento do ensino fundamental e com turmas do ensino médio com um componente específico. Uma disparidade real, sustentada pela sociedade, historicamente, e que influencia diretamente nas estruturas do Cursos de Formação Docente, nos salários dos profissionais, no

reconhecimento, na valorização e coopera para uma formação inicial ineficaz quando se prioriza o que é inerente ao professor especialista dentro da licenciatura.

Se, de uma maneira geral, a Formação inicial docente já apresenta inúmeros desafios, a formação continuada ofertada pelas redes é uma outra preocupação. Muitas vezes, nos deparamos com formações que replicam erros e equívocos quando tratam da relação teoria X prática. É uma equação que parece não fechar e o que se assiste é uma luta diária dos professores para romperem barreiras e conseguirem realizar suas funções enquanto mediadores da produção do conhecimento. Todo o sistema educacional enfrenta sérios e crônicos problemas e a formação de seus profissionais é um deles. Se para a Educação, enquanto organismo macro, a situação é complicada, para a alfabetização, que é uma etapa crucial desse processo, não seria diferente.

Assim, pensar os desafios da alfabetização já existentes se constitui, por si só, uma complexa e relevante experiência, atrelar tudo isso ao novo contexto imposto pela pandemia e considerar o universo desigual que a mulher ocupa dentro da sociedade patriarcal nos revela uma luta ainda mais desafiadora.

A atual pesquisa apresenta, então, um viés novo e contribui de forma importante para o meio científico, na medida em que proporciona a produção do conhecimento sobre as áreas da Alfabetização e do Letramento, imersas na realidade atual, partindo da perspectiva de se pensar a mulher alfabetizadora na condução e mediação desse processo no contexto pandêmico.

Concomitante a isso, quando consideramos, nesse sentido, o programa ao qual estamos inseridos, o Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEduc), nos certificamos de que estamos ampliando os olhares sobre a temática central defendida por ele, visto que apoiamos nossos estudos sobre os contextos contemporâneos e as demandas populares desse novo tempo. A linha de pesquisa está explicitamente representada na perspectiva de que propusemos pensar e refletir o papel da mulher, professora alfabetizadora, a partir de suas próprias práticas, levando em conta, de forma singular, suas memórias, para conhecer e compreender seus diferentes letramentos.

De uma maneira geral, como contribuição para o campo social, nosso estudo provoca uma intensa reflexão sobre questões ligadas à alfabetização pública, que está diretamente implicada com os processos de formação da população menos favorecida e que reverbera nas transformações da sociedade. Isso começa por um ensino pleno, crítico, libertador e promotor de avanços contra-hegemônicos, que contribuam, de forma significativa, para a construção de novas formas de se pensar o conceito de equidade e igualdade, em todas as suas formas de

representação e em todas as esferas sociais, pensando sempre a inserção da mulher e de seus diferentes letramentos no contexto alfabetizador.

3 PROCESSOS DO DESENVOLVIMENTO

Para atender às especificidades deste estudo, adotamos uma abordagem qualitativa de pesquisa, em que as histórias de vida e as narrativas nascidas primeiramente da autobiografia a partir das memórias puderam nos dar condições de compreender quem são os sujeitos dos quais estamos falando, ou seja, as mulheres professoras alfabetizadoras. Assim, é relevante suscitar o fato de que estar implicado com o contexto social se constitui como requisito básico para o desenvolvimento desta pesquisa.

Outro dado importante é o fato de que podemos classificá-la como pesquisa-intervenção, uma vez que está pautada e embasada na visão de autores distintos e buscou identificar os diferentes letramentos presentes na vida e na prática pedagógica dos sujeitos que compõem o quadro de professores do Ciclo de Alfabetização, no nosso caso específico, das mulheres alfabetizadoras. Entendemos que esse tipo de pesquisa contribui de forma significativa para mudanças pessoais, profissionais e até mesmo servirá de referência para adoção de medidas que possam resultar em efetivas transformações na condução do trabalho no processo de alfabetização.

O primeiro movimento foi a aplicação de um questionário em âmbito remoto, disponibilizado por e-mail para todos os professores alfabetizadores da rede, em seguida, tendo o questionário para suelar, foram convidadas para se reunirem nos ateliês, seis mulheres professoras alfabetizadoras para iniciarmos o trabalho pautado em suas memórias e narrativas de suas trajetórias de vida, entendendo-se que esse número favorece o trabalho com as tríades (pequenos grupos de trabalho do ateliê), que compõe o dispositivo que trouxe inspiração para o estudo.

Nesse sentido, o segundo movimento foi a adoção, enquanto procedimento, de uma linha de investigação que nos permitiu reunir informações relevantes que constituem esses sujeitos (as mulheres alfabetizadoras), contribuindo para que os objetivos propostos por essa pesquisa pudessem ser alcançados por meio dos registros de vivências e da autobiografia, que explora a memória. Assim, nossa inspiração foi o dispositivo conhecido como ateliê biográfico de projeto. Delory-Momberger (2006) define o ateliê biográfico como um dispositivo formativo que ganha contorno a partir da emersão das histórias de vidas dos sujeitos envolvidos no processo, ou seja, um projeto de si profissional.

A proposta central do referido procedimento foi imprimir marcas da história de vida dos sujeitos, mais especificamente, das mulheres professoras alfabetizadoras, criando uma relação

de prospecção entre os acontecimentos específicos de cada tempo (presente, passado e futuro), de forma que foi possível reverberar e suscitar o projeto do eu pessoal de cada uma dessas mulheres participantes do ateliê. Para que possamos compreender melhor como se deu esse processo, faz-se necessário considerarmos dois conceitos básicos juntamente com o conceito de ateliê: autobiografia, que significa a escrita ou escritura de si mesmo, e a heterobiografia, que considera a compreensão do outro sobre a narrativa do eu.

Esse movimento propiciou, portanto, um processo de autoformação que parte do projeto pessoal dessas mulheres alfabetizadoras (eu), para um projeto social (eu e os outros). Assim, nesse contexto, o método de pesquisa a partir das histórias de vida foi definido por Gaston Pineau e Marie Michèle (1983) segundo uma fórmula repetida continuamente como “processo de apropriação de seu poder de formação” (p. 117), ou seja, como diz Fabre (1994), a oportunidade de revisitar caminhos já traçados antes, que possibilita sua própria formação e também promove uma ação sobre si e sobre o ambiente, criando mecanismos para uma reescrita de sua história que estejam diretamente ligados ao seu projeto de vida, ao considerar o que espera alcançar,

Nesse sentido, não é tanto a história da vida reconstruída que importa em si, mas sim o sentimento de congruência experimentado entre o eu-próprio e o passado recomposto, a impressão de conveniência que essa história toma para mim no aqui e agora de sua enunciação (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 362).

Diante de tudo isso, o trabalho com o ateliê biográfico se torna um projeto inovador e potente método auxiliar na compreensão da problemática que guiou a pesquisa e reuniu subsídios para que pudéssemos alcançar os objetivos propostos por essa investigação, além de contribuir para o nosso crescimento a partir da experiência de poder conhecer e aprender com o outro.

Sendo assim, nosso ateliê foi composto por seis mulheres, professoras alfabetizadoras, da rede municipal de ensino de Queimados, na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro, regentes de turmas distintas dentro do Ciclo de Alfabetização, que atuavam em diferentes unidades escolares, cada uma inserida em sua realidade própria com contextos que apresentavam semelhanças e diferenças no tocante à realização do trabalho. Essas mulheres, sujeitas de si, que aparentemente se assemelham, não pela profissão, mas por toda a vivência imposta pela sociedade machista e patriarcal, compartilharam histórias de vida marcadas pela singularidade e pela rica beleza do íntimo pessoal. Em uma sociedade onde o “ser” está sempre em detrimento do “ter”, a pessoa não tem valor algum e as mulheres são soterradas pelo preconceito do poder do falo, momentos como esse podem fazer toda a diferença e provocar intensas e significativas transformações. A esse espaço de mudança, Dominicé (1990) chamou de *formabilité*.

As protagonistas da pesquisa se reuniram para a realização dos momentos do ateliê, seguindo o cronograma dos encontros, que foi organizado em um total de seis etapas, de acordo com o que foi proposto e acertado, por meio de um contrato redigido e assinado por todo o grupo. Diante do cenário pandêmico, esses encontros aconteceram de maneira remota. As temáticas abordadas e a sinopse das sessões foram previamente comunicadas, seguiram em um ritmo de progressão e ganharam intensidade no decorrer do processo. Detalhamos abaixo como aconteceu normalmente a organização, de forma geral, dos ateliês, em seguida, descrevemos como ficou a adaptação para a presente pesquisa.

O primeiro momento destinava-se à apresentação formal do método, em que o condutor do processo apresenta todas as informações necessárias para que o grupo se sinta seguro e à vontade para participar. Importante ressaltar que o trabalho desenvolvido a partir das histórias de vida tem um cunho profissional e está ligado à esfera acadêmica. O formador deve ainda tornar claras as regras de segurança para que todos fiquem cientes e sejam responsáveis pelo emprego de sua fala. Há uma preocupação também em frisar como será o acompanhamento das atividades com estratégias que visem a evitar entraves com o desequilíbrio emocional dos participantes.

No segundo momento, é hora de documentar e sacramentar oficialmente o início dos trabalhos. Ocorria, então, de forma coletiva, a criação do contrato com as regras apresentadas no momento anterior e que selava e oficializava a autoformação, a relação com o “Eu” e com o outro. Enfatizando sempre que a proposta estabelece uma relação de âmbito profissional. Importante ressaltar que a partir da conclusão dessas etapas, era respeitado um intervalo de tempo, onde o componente do grupo ainda podia desistir de participar do ateliê. Especificamente em nossa pesquisa, esses dois primeiros momentos do ateliê ocorriam exatamente dessa forma, obedecendo ao tradicional formato.

De uma maneira geral, no terceiro e quarto momentos, utilizando-se de recursos, suportes e estratégias diversas, o formador motivava e incentivava a introspecção que desse conta de fazer emergir a primeira narrativa autobiográfica, de no máximo duas laudas e, posteriormente, a socialização dela. Havia a necessidade de se explicitar de forma clara e objetiva o eixo norteador para essa primeira escrita. O participante devia ser levado a considerar o caminho trilhado dentro do seu processo de formação, desde os primeiros contatos com a educação, evocando personagens importantes desse processo, acontecimentos marcantes e as variantes que estivessem envolvidas nele, considerando os espaços e os grupos relacionados. Para a socialização, eram montadas tríades (grupos com três pessoas) para ouvirem a narrativa, que não deveria ser lida e sim contada, falada e que recebia questionamento por parte dos

parceiros, constituindo-se como esboço ou rascunho da próxima autobiografia, que seria um “trabalho de casa” e deveria estar pronto para ser socializado, duas semanas depois, no encontro seguinte.

Esse era um momento crucial do ateliê e constituía-se como o quinto momento. Era hora de expor a narrativa autobiográfica de cada uma das professoras, a interferência e compreensão da outra, assim, todas teriam a oportunidade de socializar suas narrativas para o coletivo que iriam levantar questões para reflexão sem, contudo, realizar uma pressão interpretativa. Esse movimento ajudava a autora a construir sentidos para sua história e a readaptar sua narrativa a partir dos questionamentos e escolher um escriba para realizar o registro dela em um tempo determinado, na primeira pessoa. Após o fim da sessão, esse registro retornava ao autor que escolhia uma terceira pessoa para ouvir e traçar outra escrita a partir da narrativa da autora. Por fim, ocorria o momento da escrita última, a definitiva por parte da autora que deveria ser realizada fora do ambiente do ateliê. E o reencontro era marcado para duas semanas depois.

Caminhando para a conclusão do processo, é chegado o sexto e último momento onde era realizada a síntese, o resumo da experiência vivida, onde as tríades eram exploradas e participavam de maneira singular na exploração do projeto pessoal de cada sujeito, procurando elevá-lo, valorizá-lo e, o mais importante, esse projeto deveria ganhar um nome, que seria levado ao coletivo, juntamente com algumas argumentações. Ao findar esse movimento, seria dado um prazo de mês e o formador deveria viabilizar um último encontro das participantes com o objetivo de socializar e avaliar como a formação refletiu no projeto de âmbito profissional de cada sujeito entrelaçado pelo ateliê.

No presente estudo, o dispositivo do ateliê biográfico de pesquisa precisou ser ajustado, recebendo adequações que não comprometeram sua estrutura inicial, nem tão pouco sua peculiar essência, porém, se encaixou ao modelo e à necessidade da pesquisa, potencializando a condução das experiências vivenciadas e facilitou a observação dos acontecimentos, que deram origem aos registros indispensáveis para que fosse possível, juntamente com a análise dos questionários aplicados na rede de ensino em questão, atingir os objetivos propostos.

Ilustraremos a estrutura adotada na condução do nosso ateliê, de maneira mais objetiva, por meio de um esquema simples, em que explicitamos a parte prática do processo. Foi colocado em uma página única para facilitar a visualização. Posteriormente, de forma detalhada, explicamos as atividades propostas em cada movimento específico, construindo um panorama que dê condições ao leitor de compreender como se deu a condução do processo.

Figura 7. Tessituras – Nossos Encontros inspirados no Ateliê

Movimentos nas Tríades	
1º Momento Acolhimento <u>Meet</u>	• Encontro Geral; • Apresentação dos pares de profissão • Socialização da proposta; • Momento do compromisso - assinatura do contrato.
2º Momento As memórias de outrora - Alfabetização Triade - <u>Whatsapp</u>	• Desenhe ou escolha uma imagem que represente seu processo de alfabetização e crie uma legenda para ela. • Você pode narrar alguma experiência de letramento nesse processo pessoal de alfabetização? • Você seria capaz de relatar um dia comum de aula em seu processo de alfabetização pessoal ou alguns detalhes específicos desse período?
3º Momento Eu professora - Minha prática Triade - <u>Whatsapp</u>	• Desenhe ou escolha uma imagem que represente sua prática enquanto professora alfabetizadora e crie uma legenda para ela. • De que forma os seus letramentos se implicam com a sua prática? • Descreva uma aula do seu cotidiano, apresentando alguns dos suportes, estratégias e instrumentos dos quais se utiliza em sua prática enquanto professora alfabetizadora.
4º Momento Memórias que me constituem Triade - <u>Whatsapp</u>	• Que fatores contribuíram para minha escolha pela docência? • Como me sinto em ser professora alfabetizadora? • O que mudou com a pandemia?
5º Momento Escrita última Triade - <u>Whatsapp</u>	• Escrita do autor, das vivências passadas até os dias de <u>umbríferos</u> tempos pandêmicos.
6º Momento Quando as histórias se encontram - Escuta <u>Meet</u>	• Socialização da última escrita. Crescemos com as trocas. • Avaliação da experiência vivenciada. • Encerramento do ateliê.

Fonte: Autoria própria.

Foram abordadas algumas professoras alfabetizadoras de diferentes unidades escolares de nossa rede de ensino, por meio do WhatsApp, com o objetivo de convidá-las a colaborar com o presente estudo, tendo o cuidado de explicar a temática, o dispositivo de investigação adotado e a importância da participação de cada uma nesse processo.

Como a pretensão era reunir seis professoras voluntárias, as primeiras que responderam foram sendo aceitas como colaboradoras. Tendo os nomes definidos, o segundo passo foi criar um grupo no WhatsApp, de nome “Tessituras de nós”, onde as professoras foram inseridas e recebidas com o seguinte texto:

“Olá, querida colega, professora alfabetizadora.

É com o coração muito grato e emocionado que crio esse grupo e adiciono cada uma de vocês! Estar nessa fase tão delicada da minha pesquisa e poder contar com a colaboração daquelas que, não só admiro como pessoas, mas também como profissionais, é, sem dúvida, uma experiência extraordinária.

Temos muito em comum... nossa profissão e o amor que temos por ela é um exemplo disso... Acreditando que ‘Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de compreendê-la em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser’ (Antonio Nóvoa).

Assim, tendo a certeza de que os desafios são muitos e que resistir é doloroso, exaustivo, mas necessário, considerar o professor enquanto sujeito de sua história de vida, saber quem ele é, de que circunstâncias veio, e a quais tipos de vivências foi exposto, pode ser um caminho para nos fortalecermos enquanto gente, profissional e coletividade. As perspectivas em nosso contexto não são as melhores e nos assustam, mas ‘Diante das histórias que incomodam, a escrevivência quer justamente provocar essa fala, provocar essa escrita e provocar essa denúncia. E no campo da literatura é essa provocação que vai ser feita da maneira mais poética possível’ (Conceição Evaristo).

Obrigada por estarem comigo. Não tenho palavras para agradecer a disponibilidade de vocês em contribuir com o meu projeto de vida, mas também de resistência. A cada professor da Educação Básica que segue acreditando e prova, mesmo que por insistência que nós também somos produtores de Ciência, damos mais um passo em direção ao reconhecimento. Gratidão por terem dito sim e saibam que a presença de cada uma de vocês é valiosíssima. Bem-vindas a essa experiência!”

A partir desse momento, foi combinada uma data para realização do nosso primeiro encontro, que, por conta do atual cenário pandêmico e do difícil contexto de ensino na modalidade híbrida ao qual os profissionais da rede estão tendo que se adaptar, devido a implementação do plano de retomada, foi projetado para acontecer virtualmente, através da plataforma Meet.

Como explicitado no esquema anterior, esse primeiro encontro, que chamamos de primeiro momento, se deu com as seis professoras alfabetizadoras, com o intuito de promover a apresentação dos pares, socializar a proposta de trabalho pensada para a execução do ateliê e análise, aceitação e assinatura do contrato, em que foram descritas as regras nas quais o ateliê se pautou. Foi nessa fase que formamos as tríades de trabalho e alocamos cada uma em grupos no WhatsApp para a realização da primeira atividade.

Para o segundo momento, cujo nome escolhido foi *As memórias de outrora – Alfabetização*, já com as tríades formadas no WhatsApp, foi proposto a cada uma das três componentes que: 1 - Postasse uma imagem, da forma que julgasse melhor (encaminhada ou fotografada, ou ainda desenhada), que representasse seu processo de alfabetização. Foi explicado que seria importante que as imagens tivessem legenda e fonte, caso fosse uma imagem retirada de algum lugar. As componentes da tríade foram organizadas de forma que, cada uma ocupou os seguintes lugares, sem se repetirem, frente às duas tarefas seguintes: narradora, apenas ouvinte, escriba. Nesse sentido, as tarefas foram cumpridas por uma de cada vez. 2 - Narrar, através de um áudio curto, alguma experiência de letramento vivenciada durante esse período. 3 - Gravar um segundo áudio descrevendo um dia comum em seu cotidiano da alfabetização, ou alguns detalhes do qual se recorde.

No terceiro momento, intitulado *Eu professor – Minha prática*, as tarefas aconteceram dentro da estrutura proposta no momento anterior, nas tríades, considerando não mais o processo de alfabetização de cada uma, mas sua prática alfabetizadora. Assim, as atividades foram: 1 - Postar uma imagem que representasse sua prática enquanto professora alfabetizadora; 2 - Dizer de que forma os diferentes letramentos que possuía se implicavam com sua prática; 3 - Descrever de que forma costuma conduzir suas aulas na alfabetização, apontando suportes, estratégias e instrumentos dos quais se utiliza.

A atividade seguinte, dentro do quarto momento, que foi chamado de *Memórias que me constituem*, teve como tarefas a gravação de um áudio relativamente curto, respondendo às seguintes questões: 1 - Que fatores contribuíram para a minha escolha pela docência? 2 - Como me sinto em ser professora alfabetizadora? 3 - O que mudou com a pandemia? É importante ressaltar que a dinâmica do processo foi conduzida respeitando a organização inicial das componentes da tríade, dentro da estrutura narradora, ouvinte e escriba. A cada uma das três etapas anteriores, houve produção de escrita, ao final dessa quarta etapa, que se utilizou da linguagem oral, através do áudio, cada professora teve que registrar e ler o resumo que construiu ao ouvir o relato da colega, podendo esse sofrer alterações, a partir da intervenção das ouvintes, incluindo a dona da narrativa.

Caminhando para os últimos passos do ateliê, nessa fase, após o exercício de narrativa, escuta e registro da experiência vivenciada e narrada pelo outro, é chegada a hora da última escrita. Nesse instante ocorreu uma autoescrita, escrevivência, uma escrita de si, denominada, no esquema apresentado, como *Escrita Última*, em que cada professora alfabetizadora, a partir dos pontos refletidos em cada movimento do ateliê, fez o próprio registro das suas experiências com a alfabetização, desde o seu processo pessoal de aquisição da leitura e da escrita, até os dias atuais, quando se vê uma professora alfabetizadora. Essa fase do ateliê ocorreu ainda dentro das tríades.

Uma singular fase do ateliê foi *Quando as histórias se encontram* se constituiu, sendo este, portanto, o nosso sexto e último momento, quando as mulheres, professoras alfabetizadoras, socializaram suas escritas finais para o grupo completo. O mediador promoveu, após essa socialização, um momento em que houve uma fala final de cada uma das docentes, com relação à história das outras e da experiência vivenciada, de uma maneira geral, dentro do ateliê, provocando uma projeção do Eu pessoal e do Eu professor para o futuro. Foi nessa hora que ocorreu a escolha de uma palavra ou imagem para representar as emoções do vivido. Deu-se, assim, o encerramento do *Tessituras – O nosso ateliê biográfico*.

Todos esses encontros passaram por responsivo acompanhamento e todos os movimentos foram minuciosamente observados e registrados pelo formador para compor os registros necessários à investigação, à reflexão, à apresentação da análise e construção das conclusões, tendo em vista a problemática norteadora da pesquisa.

Ainda dentro da proposta do ateliê, esse complexo movimento da revisita às memórias, das marcas trazidas à tona pelo entrecruzamento dos acontecimentos dos tempos passado, presente e futuro, na aventura de se lançar à frente de algo que faça sentido, que mova as intenções a partir do foco em um projeto do “eu” que reverbera no “outro”, nossa pesquisa perpassou, também, como fica muito evidente, pelos relevantes campos do relato e das narrativas, consequentemente, da linguagem.

Nesse sentido, ao medirmos os encontros e, posteriormente, realizarmos a análise do que foi observado e produzido no ateliê, procuramos adotar os conceitos de linguagem defendidos por Bakhtin (1979), quando apresenta a língua como uma atividade social, e de Wanderley Geraldi (1984), quando trata a linguagem como forma de interação e conhecimento acerca da aquisição da leitura e da escrita. Considerando que todo ser é sujeito de discurso, de linguagem e que interditar o discurso, a linguagem, é interditar o sujeito Geraldi (1999), o respeito às narrativas pessoais potencializou nossa investigação quando inscreveu as

singularidades das histórias de vida das mulheres, professoras alfabetizadoras em nossa pesquisa.

Assim, a proposta foi ter o texto, que é a unidade de sentido da língua, como expressão e como mecanismo de reflexão sobre o eu pessoal, profissional e como nossas histórias de vida se entrelaçam na vida do outro, dando origem a um movimento autoformativo. Concepções essas de linguagem, importante ressaltar, que estão na contramão do que nos sugere Saussure (1969), ao considerar a língua como um sistema de signos formado pela união do sentido interdependente e autorregulado, desconsiderando os aspectos sociais aos quais o ato de se comunicar está implicado.

Com os atravessamentos da pandemia, assim como houve impactos para o processo de análise do campo de pesquisa, sanados com a adaptação do dispositivo do Ateliê Biográfico, que funcionou como inspiração para nosso procedimento, não foi diferente na etapa de análise dos dados e dos registros. Nessa perspectiva, a análise dos relatos das professoras alfabetizadoras em respostas às atividades propostas também sofreu uma adaptação, já que a dinâmica dos ateliês não pôde ser presencial, sendo ajustada, portanto, para o ambiente remoto, com o suporte da plataforma do WhatsApp. Sendo assim, para melhor aproveitar os recursos da plataforma e explorar tanto a linguagem oral quanto a linguagem escrita no registro dos relatos, algumas tarefas foram cumpridas a partir de textos e outras de áudios.

Deste modo, foi necessária a adoção de uma estratégia que desse conta de transcrever, de forma a elaborar uma narrativa organizada, a linguagem verbal para a linguagem escrita e, mesmo que a presente pesquisa não tenha se utilizado de entrevistas, adaptamos um tipo de transcrição que é mais comum quando operamos com esse instrumento de coleta de dados. Em nosso caso, transcrevemos as atividades em que o áudio foi adotado como recurso, quando foi necessário. Ressaltamos, nesse sentido, que existem dois tipos principais de transcrições de entrevista de acordo com Azevedo (2017):

A transcrição naturalista corresponde à transcrição minuciosa do que é dito e exatamente como é dito e preconiza a preservação dos diferentes elementos da entrevista para além do conteúdo verbal, tais como a linguagem não-verbal, aspectos contextuais e de interação entre o entrevistador e o entrevistado (ou de terceiros envolvidos; Oliver *et al.*, 2005). Por outro lado, segundo os mesmos autores, a transcrição não naturalista privilegia o discurso verbal e centra-se na omissão dos elementos idiossincráticos do discurso, tais como gaguez, pausas, vocalizações involuntárias e linguagem não-verbal, apresentando-se, por isso, como uma transcrição mais polida e seletiva (AZEVEDO, 2017, p. 163).

Assim, para preservarmos a autenticidade das declarações, com toda a riqueza de detalhes e com as especificidades do discurso particular de cada mulher, professora alfabetizadora, que também vai nos revelar muito de suas experiências de vida e traços de seus

letramentos, optamos por adotar a transcrição naturalista. Esse tipo de transcrição nos possibilitou reproduzir um relato real e respeitoso do que foi exatamente dito por nossas profissionais.

4 AS TEMÁTICAS SOB OUTRAS ÓTICAS

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde.
Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na
prática e na reflexão sobre a prática.
(FREIRE, 1991, p. 58)

O presente capítulo teve como objetivo realizar um levantamento das pesquisas que enfocam os assuntos voltados para os diferentes letramentos, a mulher alfabetizadora, a memória e os entraves e desafios impostos pela pandemia do novo coronavírus, pensando seus implicadores para que pudéssemos analisar que tipos de abordagens vêm sendo adotadas na produção do conhecimento dentro dessas temáticas. Nesse sentido, partindo do entendimento defendido por Freire, de que nos tornamos professores a partir das experiências vividas, da prática do dia a dia e da reflexão constante sobre nossas ações práticas que nos constituem enquanto educadores, podemos considerar que, para nos tornarmos pesquisadores, também devemos construir um caminho pautado em alguns princípios que vão assegurar nosso crescimento e o sucesso de nossas pesquisas. Assim, nossos passos enquanto sujeitos que produzem ciência precisaram se firmar na dedicação – na verdade, no compromisso – com a escrita e com as variantes que nos propomos a investigar.

Nessa perspectiva, desenvolver pesquisas que possuam relevância não só científica e institucional, mas, sobretudo, que se constitua como relevante socialmente, se faz imprescindível. Outra questão a ser considerada é a percepção dos tipos de pesquisas mais comuns dentro do seu campo de atuação, quais assuntos são explorados dentro da sua linha de investigação e quais seus reflexos no meio científico e social. Entretanto, por que isso se torna importante? Quando se trata da produção do conhecimento, que possa estar implicado, cada vez mais com o contexto social, precisamos compreender que a potência de nossas pesquisas está intimamente ligada à escolha do tema e à forma com a qual iremos conduzir seu desenvolvimento, de maneira que se tornem progressivamente contra-hegemônicas e deixem de falar mais do mesmo ou de corroborar com o sistema normatizador e opressor.

Assim, uma pesquisa séria e consistente perpassa pela escrita de um bom texto científico, e este, por sua vez, é fruto de um processo de criação e recriação, não de momento isolado de inspiração (GOLDIM, 1997, p. 149), que vai, necessariamente, cumprir algumas etapas para que possa se constituir como, de fato, um trabalho que seja capaz de responder problemáticas e contribuir para uma transformação social. Voltamos, nesse sentido, ao objetivo

desse estudo, que consiste em ressaltar o valor das pesquisas bibliográficas para a produção do conhecimento acerca da formação do professor alfabetizador, por meio da exploração de concepções e conceitos que acreditamos terem embasado e endossado nossa escrita.

Tornou-se de fundamental importância, nesse sentido, compreendermos o que vinha sendo discutido e produzido de estudos a partir de temáticas indispensáveis para o campo de pesquisa da formação docente na contemporaneidade e todos os assuntos com ele implicado, abordadas, também por nós, contribuindo para ampliar nosso horizonte e legitimar a presente pesquisa.

Para essa peculiar fase do nosso estudo, foi considerado, para o referido levantamento o Scopus partir do Portal de Periódicos CAPES/MEC, por se constituir como uma das maiores e mais conceituadas bases de dados existentes, reunindo estudos a nível nacional e internacional que abrangem ciências sociais, exatas, humanas e biológicas. Os critérios adotados para a escolha dos artigos foram: o assunto central (os diferentes letramentos das mulheres professoras alfabetizadoras, memória e contexto pandêmico), conceitos chaves, procedimentos de coleta de dados (ateliê biográfico e narrativas), além do recorte temporal, que buscou pesquisas registradas entre 2006 e 2019.

Na sequência, buscamos, com o apoio de uma leitura responsiva e um registro implicado com a real mensagem, reunir informações que dessem conta de expor o retrato dos artigos visitados e que servissem de base para impulsionar a nossa pesquisa.

O primeiro artigo analisado tem por título “Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto”, sua autoria é de Christine Delory-Momberger, com a tradução de Maria Carolina Nogueira Dias e Helena C. Chamlian. Esse trabalho foi publicado na revista *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago. 2006 e traz a conceituação teórica de um mecanismo de formação intitulado de ateliê biográfico de projetos. A partir de uma dinâmica prospectiva que faz uma ligação entre os tempos vividos pelos sujeitos, ou seja, passado, presente e futuro, o procedimento do ateliê biográfico de projeto inscreve as histórias de vida desses sujeitos, buscando, com as narrativas pessoais, as autobiografias (escrituras de si) e das heterobiografias (compreensão do outro), promover um processo de formação que resulta da própria análise da existência de cada um.

O texto é claro em explicitar as etapas envolvidas no processo de concepção, adoção desenvolvimento e conclusão do procedimento, que fazem parte dos princípios teóricos, bem como apresenta os caminhos pelos os quais ele perpassa objetivando uma formação potente, que se inicia no entendimento existencial do eu interior e posteriormente do outro, possibilitando, não só o surgimento de um projeto de si profissional, mas também o

fortalecimento das bases coletivas tendo como base os pares de atuação, que vão compor os princípios práticos do ateliê biográfico de projetos.

A autora apresenta a atividade biográfica como um potente e poderoso mecanismo socializador, que se entende não como algo episódico e circunstancial limitado apenas resumida a um relato de vida, mas como uma ampla, privilegiada e reflexiva atividade mental, que possibilitará ao sujeito construir sua identidade, compreendendo a si mesmo como parte integrante, ativa e transformadora no meio social ao qual esteja inserido.

O próximo trabalho que tivemos o privilégio de analisar foi o estudo de Eliane Greice Davanço Nogueira e Ana Paula Gaspar Melim, com o título “Vozes reveladas e reveladoras nas narrativas sobre a formação do professor alfabetizador no PIBID”. O objetivo é apresentar o projeto desenvolvido no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Ateliês formativos de professores alfabetizadores: construindo práticas eficazes, inserido no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Os participantes do projeto foram dez alunos do curso de Pedagogia que acompanharam professores alfabetizadores em atuação nas salas de aula, buscando aproximar esses acadêmicos da realidade escolar.

As autoras apresentam a experiência vivida por parte das alunas, bolsistas do PIBID, a partir de suas narrativas, que vão mostrar os sentidos, atribuídos por elas, às práticas alfabetizadoras. Assim, a potência do projeto está, entre outras coisas, na investigação do processo formativo de futuros professores alfabetizadores, partindo de seus registros pessoais, suas memórias e de seus saberes, constituindo-se, também, de uma autoformação por meio do movimento reflexivo, além de inserir esses profissionais no campo da pesquisa autobiográfica, que é uma potente estratégia para se pensar a formação docente na contemporaneidade, que pode ser percebida na fala de Souza, quando diz que

[...] a crescente utilização da abordagem biográfica em educação busca evidenciar e aprofundar representações sobre as experiências educativas e educacionais dos sujeitos, bem como potencializa entender diferentes mecanismos e processos históricos relativos à educação em seus diferentes tempos. Também porque as biografias educativas permitem adentrar num campo subjetivo e concreto, através do texto narrativo, das representações de professores sobre as relações de ensino-aprendizagem, sobre a identidade profissional, os ciclos de vida e, por fim, busca entender os sujeitos e os sentidos e situações do/no contexto escolar (SOUZA, 2006, p. 136).

Nessa perspectiva, atuação dos acadêmicos bolsistas do PIBID, futuros professores alfabetizadores, irá oferecer novas possibilidades de ensino aos alunos, promovendo experiências de aprendizagens significativas a partir de práticas pedagógicas diversificadas e dinâmicas no contraturno. O texto também apresenta como uma das concepções que podem

contribuir para uma alfabetização para além da compreensão técnica do sistema alfabético e das relações grafofônicas o conceito de letramento, que leva o ensino da leitura e da escrita para a esfera social, quando defende que a potência dessas habilidades está na capacidade da aplicação de seus usos.

Todas essas questões, juntamente com os registros realizados pelos acadêmicos bolsistas enriqueciam o debate quando o grupo parava para vivenciar o momento crucial tão esperado, que era, justamente, os encontros dos Ateliês formativos de professores alfabetizadores: construindo práticas eficazes, proporcionando trocas enriquecedoras, reflexões potentes de uma conceituação teórico/prática para a formação da e sobre a alfabetização considerando a perspectiva do letramento.

Algumas narrativas são compartilhadas e dão ainda mais consistência à proposta do estudo que é pensar as narrativas como mecanismo para impulsionar os cursos de formação de professores alfabetizadores e as pesquisas no campo da educação. Essa iniciativa nos faz considerar também esse profissional enquanto professor, formador e pesquisador em um movimento de revisitar sempre sua prática a partir de uma ação reflexiva para compreender os processos presentes na alfabetização e que tornam o trabalho nesse segmento tão complexo e específico. É imprescindível ressaltar também o quanto uma política pública, implicada, de fato, com a formação do professor alfabetizador pode contribuir para uma alfabetização significativa e conseqüentemente para uma educação de qualidade.

Na sequência, apresentamos as ideias centrais discutidas a partir do sensível e competente artigo de Jacqueline de Fátima dos Santos Morais (FFP-UERJ) Mairce da Silva Araujo (FFP-UERJ), publicado pela *Revista Interfaces da Educação* em 2013, intitulado “A memória que nos contam: narrativas orais e escritas como dispositivo de formação docente”. O artigo tem como proposta compartilhar os resultados do singular movimento vivenciado por professoras através de um trabalho que viabiliza e investe nas narrativas docentes enquanto instrumento de formação.

Ao longo de toda a escrita as autoras tecem relevantes reflexões acerca da valorização das memórias individual e coletiva dos sujeitos simples que dão vozes ao cotidiano escolar a partir de suas narrativas, em uma perspectiva de pautar a produção do conhecimento nas diversas faces do fazer pedagógico, de forma a garantir que toda e qualquer vivência contribua para a análise da práxis, suscitando permanências e possibilitando rupturas ao longo do processo ensino aprendizagem, pois, como nos diz Benjamin (1994) nada do que um dia aconteceu, pode ser considerado perdido para a história.

Assim, o texto percorre um caminho de construção de sentidos que perpassa por toda a existência humana das professoras envolvidas na/com a pesquisa, na medida em que provoca tensões acerca de questões, antes irrefutáveis, como é o caso das relações de poder existentes entre educação básica e universidade, no tocante às práticas de formação docentes na contemporaneidade.

Busca-se, no entanto, que a dinâmica adotada na condução do processo formativo docente possa, cada vez mais, considerar as experiências vivenciadas no cotidiano escolar, sendo entendidas enquanto experiências tudo aquilo que que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar, nos forma e nos transforma (LARROSA, 2002).

Nesse sentido, é justamente por isso que precisam ser narradas e registradas para existirem, trazendo à tona memórias subterrâneas, antes entendidas como menos relevantes, mas que, na verdade, são candeeiros que podem revelar nuances, lugares e conceitos nunca antes visitados na busca da compreensão dos desafios da prática pedagógica e que só podem ser contados e desvendados por quem os vivencia, sendo assim legitimados por falas autorais, já que, com diz Delory-Momberger (2006) toda a busca de sentido da existência requer o exercício prévio de um trabalho biográfico.

Em nossa busca por estudos relevantes que de alguma forma se implicam com a temática desenvolvida na presente pesquisa, contribuindo para endossar e ampliar nossa discussão, analisamos mais um trabalho, esse por sua vez, de autoria da professora doutora Marlene Rozek, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, onde ela explora a abordagem biográfica no campo de pesquisas voltadas para a formação de professores. Nessa perspectiva, a autora salienta que importantes estudos indicam que a narrativa se constitui como uma forma de caracterizar os fenômenos da existência humana.

Com o tema “A narrativa e a formação de professores”, o artigo se debruça sobre o objetivo de promover uma reflexão acerca do entendimento dos conceitos que envolvem as pesquisas que se caracterizam por autobiografias. Assim, atenta para a diferenciação entre histórias de vida e narrativas, na medida em que apresenta os pontos que diferem esses dois termos, fazendo referência a um estudo relatado por Hatch e Wisniewski, em 1995, em que a maior parte dos pesquisadores traz as histórias de vida enquanto subcategorias das narrativas.

O texto aponta as justificativas pelo crescimento da utilização do método biográfico em pesquisas de cunho qualitativo, principalmente tendo como eixo central a formação de professores, na perspectiva de que precisa inscrever marcas da subjetividade dos sujeitos, atores desse peculiar movimento promovido pela educação.

Algumas vertentes tratadas no texto nos conduzem a considerar pontos extremamente importantes quando se pensa a pesquisa biográfica a partir das narrativas, como, por exemplo, a ética enquanto base para toda a experiência educacional, que o sujeito humano é leitor de si e que as vivências apenas se tornam experiências a partir do momento em que se realiza um trabalho de reflexão sobre o que se foi vivido.

Assim, romper com formas estigmatizadas de se fazer pesquisa sobre os professores, implica, antes de tudo, considerar as narrativas desses sujeitos enquanto aqueles que protagonizam as práticas pedagógicas que permeiam nossas salas de aula. Segundo Souza (2008), no campo da formação docente, a perspectiva de trabalho com as Histórias de Vida situa-se no movimento paradigmático de busca de uma nova epistemologia. Nessa perspectiva, o conceito de formação caminha para um entendimento que consiga provocar nos professores ações de agir, reagir e interagir.

Entretanto, a partir do estudo de Nóvoa (2002), *Vidas de professores*, é possível perceber, com a análise do próprio autor, segundo Rozek, que o sucesso das abordagens biográficas esconde alguns perigos. Se por um lado tem vitória, na medida em que permite a divulgação de olhares novos sobre o trabalho científico e sobre os processos de formação. Por outro há, também, uma derrota, “pois este sucesso só é possível à custa de algumas das suas características originais, do seu rigor metodológico e das suas dimensões críticas” (NÓVOA, 2002, p. 07).

Para concluir, a autora defende o trabalho com as narrativas como uma grande e significativa possibilidade de potencializar o processo de formação docente e a produção do conhecimento, na medida em que possui como base a experiência. Porém, admite a preocupação com a necessidade de ainda ser necessário buscar meios que garantam a legitimidade das narrativas enquanto caminhos metodológicos ao se realizar pesquisas no campo, principalmente educacional.

O próximo artigo visitado tem por título “A produção dos diferentes letramentos”, de João Wanderley Geraldi. Com a proposta de suscitar questionamentos referentes ao conceito de letramento proposto na modernidade, o autor provoca uma relevante reflexão acerca de como, perigosamente, o termo letramento vem sendo aplicado na atualidade em alguns contextos que contrapõe ou, ainda pior, substitui o termo alfabetização.

Com uma comparação objetiva, mas não menos complexa, que serve como indicador de alerta, somos convidados a não considerar, como para alguns, a relação entre alfabetização e letramento tal qual a relação teoria e prática para outros, ou seja, processos completamente

opostos, que não se entrelaçam em momento algum e que ainda causam estranheza de acordo com sua compreensão.

No decorrer do texto, é possível perceber a preocupação do autor em considerar que um indivíduo que não seja alfabetizado, possa ser letrado. Segundo ele é incoerente, mesmo que não desconsidere a existência dos diferentes letramentos. Ao passo que, acreditar que a escola seja capaz de desenvolver capacidades, competências e habilidades nos sujeitos que os tornem capazes de serem considerados letrados em múltiplas situações de comunicação, onde a linguagem sempre se apresenta de diferentes maneiras, seja, da mesma forma, um ato insano.

O autor defende a ideia de que o surgimento do adjetivo “diferente” associado diretamente ao conceito de letramento, ocorre justamente quando se reconhece a complexidade dos usos sociais da linguagem. Nesse sentido, considerar as vertentes dessas múltiplas situações nos leva a refletir sobre um intrigante fato: o indivíduo, dependendo do contexto ao qual esteja inserido, dos diferentes campos de atividades ou esferas de comunicação aos quais seja exposto, pode ser letrado e iletrado ao mesmo tempo.

É preciso destacar, entretanto, que o divisor de águas entre indivíduos mais ou menos letrados, de acordo com o texto, está justamente no fato do acesso que esse sujeito tem aos diferentes suportes que envolvem a dinâmica da comunicação. Ou seja, é a realidade social que produz os diferentes letramentos, visto que as diferenças enriquecem a experiência humana; as desigualdades deformam a humanidade (Geraldi, 2014).

Diante de todas essas considerações e apontamentos, conclui-se que cabe às escolas o trabalho focado em letramentos específicos, em gêneros potentes para oferecer a seus alunos, de maneira igual, condições de se tornarem sujeitos críticos a ponto de se perceberem em diferentes situações e serem capazes de intervir no mundo, visando a sua transformação. Aí está garantido um dos princípios aos quais a educação deve estar pautada, o da equidade. De certo que alguns letramentos serão aprendidos com a vida, fora do contexto da escolarização e, de acordo com o autor, isso não faz mal a ninguém.

5 AS MULHERES NA HISTÓRIA

Pensar o contexto político, seus arranjos, suas políticas públicas e as reais intenções para com a Educação Pública se torna tão importante quanto considerar os sujeitos envolvidos nos processos de desenvolvimento da sociedade. Nesse sentido, de acordo com os interesses desta pesquisa, procuramos apontar e refletir alguns estereótipos associados aos seres humanos do sexo feminino ao longo da história, não só nacional, mas, infelizmente, mundial. É fato que a pandemia da Covid-19 estabeleceu um novo marco para todos, em especial, na pesquisa, ressaltamos as mulheres que precisam administrar múltiplas questões e papéis dentro da dinâmica social antes de serem professoras alfabetizadoras. Dinâmica essa que massacra, oprime e as sobrecarrega historicamente. E, então, o que é ser mulher na sociedade?

Desde os primórdios a mulher possui lugar secundário na estrutura social centrada no ser do sexo masculino. A religião possuiu uma responsabilidade muito grande no tocante ao estigma do pecado original que assola a humanidade por conta da falha, inicialmente atribuída à mulher, a partir dos registros das sagradas escrituras, que, por sinal, também foram descritos por homens, apesar de terem sido inspirados pelo Espírito Santo, como creem os cristãos.

Das leis do Estado e da Igreja, com frequência bastante duras, à vigilância inquieta de pais, irmãos, tios, tutores, e à coerção informal, mas forte, de velhos costumes misóginos, tudo confluía para o mesmo objetivo: abafar a sexualidade feminina que, ao rebentar as amarras, ameaçava o equilíbrio doméstico, a segurança do grupo social e a própria ordem das instituições civis e eclesiásticas (ARAÚJO, 2010, p.45).

De acordo com os interesses da sociedade patriarcal e machista, o papel da mulher oscila em algumas situações ao longo dos anos, porém, jamais deixa de ser de subalternização, subordinação e inferioridade com relação aos homens, de acordo com tudo que, aterrorizados assistimos com o passar do tempo no que diz respeito à relação homem/mulher. Para (Beauvoir 2009, p. 217), a mulher é por excelência a argila que se deixa passivamente malaxar e moldar; mas, cedendo, ela resiste, o que permite à ação masculina se perpetuar.

Primeiramente, a mulher é tida como aquela que procria, em uma visão ampla, isso significa dizer que ela pertence à natureza e é atravessada pela corrente infinita da vida (BEAUVOIR, 2009, p. 213), o que faz dela um ser extraordinariamente singular. Na visão reduzida e cômoda do homem, era necessária para a continuidade da humanidade, apenas para isso. Em seguida, ela ocupa um outro “patamar”, o de escravizada. Incapaz até de escolher um companheiro por opção, por amor, ou por qualquer outro interesse individual e particular, já que os casamentos eram arranjos e acertados sem sua participação.

Sua sexualidade também era anulada e desconsiderada. Era, nesse sentido, aquela que lavava, passava, cozinhava, cuidava dos filhos, do marido, não opinava, não votava, não estudava, não pensava e ainda posava para foto sorrindo para engrandecer o macho alfa, que era/é a figura central da instituição família. Reconhecer que a partir dela se dá o maior feito do universo, a vida, poderia ameaçar o poder inabalável da masculinidade. Era mais fácil domá-la e incutir nela a culpa pelo pecado original e difundir a ideia de que sua grandeza e reconhecimento estariam atrelados ao seu serviço exemplar ao marido. Assim,

A mulher, desde logo familiar, escravizada, não esconde do marido sua liberdade; ela é um fardo, não um *álibi*; não o exime do peso de suas responsabilidades, agrava-o, ao contrário. A diferença dos sexos implica muitas vezes diferenças de idade, educação, situação que não permitem nenhum entendimento real: embora familiares, os esposos são estranhos. Outrora, havia muitas vezes entre eles um verdadeiro abismo: a jovem, educada em um estado de ignorância, de inocência, não tinha nenhum “passado”, ao passo que o noivo “vivera”, a ele cabia iniciá-la na realidade da existência (BEAUVOIR, 2009, p. 510).

Com o passar do tempo e muita luta, alguns direitos foram sendo incorporados ao difícil papel de ser mulher. Ainda durante o Império (1822-1889), uma conquista significativa: Dionísia Gonçalves Pin fundava a primeira escola para mulheres. No ano de 1928 foi autorizado o primeiro voto feminino; enfim, participaríamos da escolha daqueles que iriam representar, junto ao estado, nossos interesses, nossas concepções. A passos lentos, também íamos tendo representatividade feminina em alguns espaços, já se era “permitido” sair ao mercado de trabalho, mesmo em setores restritos e convenientemente delimitados para a atuação das mulheres. Isso se dá, primeiramente por conta da revolução feminista pela emancipação, que comprou muitas brigas, segundo, porque os machos das relações já não davam conta de, sozinhos, prover o sustento de vossas famílias devido as mudanças econômicas que atravessavam a sociedade.

Essa saída da mulher ao mercado de trabalho gera, nesse período, uma outra problemática: triplica suas responsabilidades, pois ela não deixa de responder pela casa, pelos filhos, pelo cuidado e zelo para com todos da família, ela apenas somatiza a tudo isso o compromisso de ser também uma profissional bem-sucedida. Continuava sendo mãe, esposa, cozinheira, faxineira, lavadeira, além de trabalhar fora. Sem contar que precisava manter a boa forma e a beleza pois a sociedade sempre cobrou/cobra dela que estivesse/esteja linda e dentro de um padrão de beleza covardemente estabelecido, também pensado para agradar aos machos.

Se antes a discussão girava em torno das diferenças marcadas pelo sexo, macho e fêmea, com o tempo, se passa a considerar a questão do gênero. A partir do século XIX, esse conceito, que se pauta nas características masculinas e femininas que foram sendo culturalmente construídas e que fazem dos seres humanos homens e mulheres vêm à tona. Assim, entende-se

gênero como um conjunto de papéis culturais. É uma fantasia, uma máscara, uma camisa de força com a qual homens e mulheres dançam sua dança desigual (LERNER, 1990, p. 321).

Inegavelmente, muitas coisas mudaram com relação a mulher e seu papel na sociedade. Porém, ainda estamos longe de que haja justiça e igualdade entre homens e mulheres. Relatos como o cárcere privado por 17 anos de uma mulher e seus filhos, o aumento estarrecedor nos casos de feminicídio, a diferença salarial entre funções similares, enfim, questões como essas nos provam que não superamos o machismo e o patriarcado que mutilam, marcam e matam mulheres todos os dias na sociedade brasileira. As mulheres continuam sendo sobrecarregadas e desrespeitadas.⁶

Tudo isso contribui para relações, cada vez mais doentes, que esgotam as mulheres, mas que também alimentam o desejo em algumas delas de lutarem por liberdade frente aos machos. É um sentimento como a raiva, que a um primeiro olhar pode parecer hostil e perigoso, para Harmange (2021, p. 34) se torna o combustível para seguir, segundo a autora, é a nossa raiva que responsabiliza os homens por suas ações e dá ímpeto a todas as nossas revoluções. A militância feminina vai buscar romper com o escárnio de assistir a opressão a mulheres ao longo da história. E mesmo que seja para serem tachadas como misândricas, enquanto existirem homens misóginos, homens que lavam as mãos, e uma sociedade que os aceita e os encoraja, haverá mulheres que, cansadas, recusarão as despesas das relações esgotantes e, às vezes, até mesmo perigosas (HARMANGE, 2021, p. 27).

Na contemporaneidade e dentro do nosso contexto, é importante frisar

[...] que a responsabilidade pelo trabalho doméstico formal ou não, ainda é, no Brasil, exclusivamente destinada às mulheres, representando uma desigualdade entre os gêneros masculino e feminino. Esse trabalho é marcado por dor, opressão e adoecimento, principalmente diante da naturalização da posição subalterna que a mulher ocupa na sociedade e na hierarquia da estrutura familiar tradicional, que a leva à exaustão diante dos cuidados requisitados por todos os membros da família. Muitas vezes, a própria mulher internaliza, nas relações de poder vigentes na sociedade, que cabe a ela a obrigação desses afazeres, dispensando muito pouco tempo para cuidar de si mesma, descansar ou buscar meios de lazer (MACÊDO, 2020, p. 189).

Essa situação gritante foi severamente intensificada pelo contexto instaurado pela pandemia. Com esse novo atravessamento que contém grande magnitude, percebemos que se torna ainda mais urgente considerar os letramentos que constituem as singularidades das mulheres que atuam na alfabetização das crianças pertencentes às classes populares.

⁶ Misândrica – que manifesta aversão ou desprezo por pessoas do sexo masculino.
Misógino – indivíduo que sente repulsa, horror ou aversão por mulheres.

5.1 A Feminilização do Magistério

Quando paramos para analisar o perfil das redes de ensino, tanto públicas quanto privadas, identificamos a presença maciça de mulheres em sua composição, não só do seu corpo docente como também nas demais funções educacionais. Importante ressaltar que esses dados são reais, embasados em estatísticas de pesquisas sérias. De acordo com o INEP, na divulgação da primeira fase do censo 2020, em todas as etapas de ensino da educação básica, as mulheres são maioria (96,4% na educação infantil, 88,1% nos anos iniciais do ensino fundamental, 66,8% nos anos finais do ensino fundamental e 57,8% no ensino médio).

Podemos constatar, nesse sentido, a confirmação de um fenômeno chamado feminilização do magistério, que ocorre a partir do final do século XIX. Na visão de Tambara (1998), esse movimento representa uma sobreposição de gênero, em que se aproxima a docência do tato natural da mulher para lidar com a criação, ou seja, assemelha-se a prática profissional ao trabalho doméstico e às características femininas como fragilidade e dependência. Em outro ponto de vista, Almeida (1998) defende que o movimento diz respeito à expansão da mão de obra feminina no campo do trabalho ligado a escolas e sistemas educacionais. A frequência em escolas Normais e as questões culturais também favoreceram.

Em uma terceira visão, Campos (2002) reflete acerca desse fenômeno enquanto reflexo do desprestígio do magistério frente a um contexto histórico do processo de formação desses cursos e à adesão de moças das camadas populares que eram mal remuneradas e pouco qualificadas. Silva (2002), por sua vez, concebe esse processo como resultado de luta das mulheres para se afirmarem profissionalmente. É relevante considerar o contexto em que essa questão surge como parte constituinte da história, entendendo o que, de fato, acontecia nesse período (fim do século XIX), em que se fomenta uma discussão acerca da implantação da democratização e da nacionalização, visto que o país lutava contra as amarras da Monarquia. Entendendo que o processo de reversão dessas questões passaria pela preparação dos homens para o trabalho livre, surgem estratégias que visavam a possibilitar o sucesso desses objetivos:

Para que a escolarização se democratizasse era preciso que o professor custasse pouco: o homem, que procura ter reconhecido o investimento na formação, tem consciência de seu preço e se vê com direito à autonomia – procura espaços ainda não desvalorizados pelo feminino. Por outro lado, não se podia exortar as professoras a serem ignorantes, mas se podia dizer que o saber não era tudo nem o principal. Exaltar qualidades como abnegação, dedicação, altruísmo e espírito de sacrifício e pagar pouco: não foi por coincidência que este discurso foi dirigido às mulheres (CATANI, 1997, p. 28-29).

No entanto, a luta que se travaria a partir daí, analisando o contexto do momento, seria contra o grande índice de analfabetismo, que, segundo Soares (1999), significa – aquele que

não conhece o alfabeto, que não sabe ler nem escrever, a partir do acréscimo do prefixo de negação -A, e do sufixo referente ao modo de pensar -ISMO, à palavra alfabeto. Assim, literalmente, significa aquele que não sabe nem o alfa, nem o beta – alfa e beta são as primeiras letras do alfabeto grego. Em outras palavras: aquele que não sabe o bê-a-bá. Nessa perspectiva, faziam-se necessários, portanto, investimentos para a criação de novas instituições de educação e, conseqüentemente, a ampliação da mão de obra. Isso, unido às grandes batalhas travadas pela não repressão e opressão feminina, possibilitou o ingresso das mulheres na profissão do magistério, não por reconhecerem sua importância ou por valorização da igualdade de gêneros, mas sim para satisfazer interesses políticos da época, além de aproveitar a situação para conformar a sociedade machista, delimitando um possível espaço de atuação para elas:

Acompanhando o processo de inserção das mulheres no magistério e a sua influência aos bancos das escolas normais, podemos perceber claramente uma ação de enquadramento às normas morais dominantes. Essa ação se consubstanciou em discursos e práticas que conformavam toda a possibilidade de atuação das mulheres nesse espaço acadêmico ou profissional (VILLELA, 2000, p. 121).

Na contemporaneidade, precisamos refletir, dentro do nosso contexto, o que representa ser professora mulher na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro, considerando os limites e as possibilidades que se implicam no exercício dessa profissão, dentro do espaço em que ela se insere em um número tão significativo. Com a pandemia, muitos dos desafios e das tensões já existentes no seu já conturbado universo dentro do cenário educacional foram ainda mais agravados. Assim, é de extrema relevância levantarmos alguns questionamentos: Que estrutura de trabalho, portanto, as mulheres professoras de hoje encontram dentro da rede de educação de Queimados? Que estratégias foram adotadas durante a pandemia para garantir a continuidade do processo de ensino-aprendizagem? Como essas mulheres se adaptaram às mudanças provocadas pela pandemia? Algum tipo de trabalho foi desenvolvido pensando o lado socioemocional dessas mulheres, donas de casa, mães e alfabetizadoras frente ao turbilhão de acontecimentos peculiares ao tempo pandêmico e aos desafios do ensino remoto?

São muitas as questões a serem consideradas na medida em que se objetiva um universo de trabalho mais justo, igualitário, que possa garantir condições dignas a essas mulheres alfabetizadoras, sem, contudo, desconsiderá-las enquanto sujeitos, atores de suas histórias e que não são, ora apenas mulheres, ora apenas mães, ora apenas professora... mas que administram todos esses papéis juntos, ao mesmo tempo. Ser professora e mulher em uma sociedade como a nossa, de essência patriarcal e machista, continua representando grandes lutas travadas, sobretudo por respeito.

5.2 As Professoras Alfabetizadoras e os Desafios Impostos pelo Período Pandêmico e Pós-Pandêmico

A solidariedade de manter distâncias mútuas não é uma solidariedade que nos permite sonhar com uma sociedade diferente, mais pacífica e justa. Não podemos deixar a revolução nas mãos do vírus. Vamos torcer para que após o vírus venha uma revolução humana
(Byung-Chul Han, *El País*, 22 de março de 2020).

O presente capítulo busca suscitar uma reflexão acerca do peculiar momento enfrentado pela população mundial, diante da mortal realidade imposta pela Covid-19 que causou profundas mudanças nas esferas sociais e impôs aos vários setores da sociedade uma transformação na forma de pensar e conduzir processos, antes entendidos como sólidos e estruturados dentro do modelo conservador a partir da lógica do sistema capitalista. Nosso interesse aqui, em especial, é apresentar o quanto a pandemia impactou diretamente a oferta da Educação, principalmente das classes populares, mais especificamente na modalidade da Alfabetização, como ela interferiu nas práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores, de maneira geral, com destaque para as mulheres alfabetizadoras e na adoção e condução de políticas públicas para o enfrentamento da problemática diante desse novo cenário educacional.

É fato que a Educação em nosso país, tal como conhecemos atualmente, é resultado de vários e importantes processos históricos que vêm contribuindo para pensá-la enquanto processo de produção do conhecimento, que envolve a vida humana desde a sua concepção até a sua morte em diferentes perspectivas. Entretanto, não é apenas de avanços que essa história se constitui, mas também de duros, reais e cruéis retrocessos. Quando consideramos a Alfabetização, podemos elencar inúmeras tentativas para a superação de entraves e desafios que se tornam mais evidentes da década de 1980 até os dias atuais.

Em uma breve linha do tempo, podemos resumir os quatro momentos que, segundo Mortatti, são cruciais para a Alfabetização e assim se caracterizam na História como: 1º - compreendido entre os anos 1876 e 1890, momento que ficou marcado pela disputa entre os defensores do método intitulado como palavrão e aqueles que se identificavam com os métodos sintéticos, que são os métodos alfabético, fônico e silábico. 2º - momento não muito diferente do primeiro, também marcado por disputas entre simpatizantes dessa vez dos métodos sintéticos e os que defendiam o então novo método, o analítico, durando entre o ano 1890 a meados de 1920. 3º - momento em que temos, de um lado, aqueles que defendem os métodos antigos para se

alfabetizar e do outro os que preferem apostar suas fichas nos testes ABC, que focavam interesse na maturidade dos alunos necessária para o aprendizado da leitura e da escrita. Esse período durou, mais ou menos, cinco décadas, entre os meados de 1920 até o final do ano de 1970 e introduziu o uso dos novos métodos mistos no processo de alfabetização. 4º - último e atual momento crucial da alfabetização, teve seu início em 1980, inicialmente com uma tensão entre, como sempre até aqui, defensores de concepções distintas, dessa vez, travavam disputa os adeptos do construtivismo e os defensores dos antigos métodos de alfabetização, incluindo os testes de maturidade. Posteriormente, e mais recentemente, os opositores são os adeptos das concepções do letramento e aqueles que, ainda hoje, defendem uma espécie de reintrodução de metodologias pautadas no que chamam de novo método fônico, a partir de uma perspectiva das políticas públicas para a educação.

Esse resgate se faz relevante para nossa discussão, pois evidencia, claramente, que os profissionais da alfabetização sempre tiveram não só que se adequar de alguma maneira às novas concepções, novas visões, novos conceitos e principalmente aos novos mecanismos reguladores que emergem das tensões provocadas por disputas de ideias que se camuflam, desde sempre, por trás das políticas públicas educacionais, como também tiveram que se reinventar enquanto alfabetizadores. Assim, qual a relação entre esses acontecimentos e o novo contexto pandêmico em que não só a alfabetização, mas toda a educação se encontra? O que há de significativo para se considerar no perfil das mulheres professoras alfabetizadoras desse novo tempo? Como isso vai impactar o conceito de formação continuada na alfabetização? As políticas públicas continuam funcionando como mecanismo conservador, regulador? É o início de um novo momento ou apenas uma nova fase de continuidade?

Para enriquecer o debate e potencializar a reflexão, buscamos um diálogo responsivo com as questões levantadas pelo texto “O que é conservadorismo em Educação?”, de Wilson Francisco Correia, que propõe uma análise reflexiva sobre os conceitos de conservadorismo e de educação e que tipo de relação estabelecem dentro do sistema educacional brasileiro. Nessa perspectiva, buscaremos atrelar essas ideias ao contexto histórico, tanto inicial quanto contemporâneo da alfabetização para tentar compreender o que, de fato, tem estado em jogo nesse segmento da educação. Por que as amarras do conservadorismo persistem? Que amarras seriam essas diante do atual cenário de pandemia e pós-pandemia? Estaria na alfabetização a chave para uma educação libertadora?

O autor faz um alerta sobre um conceito de educação que caminha lado a lado, sustentando, promovendo e atestando concepções teórico-metodológicas que estão impregnadas de convicções conservadoras repletas de intencionalidade ou, no caso, mal-

intencionadas, que visam ao controle social a partir de um ensino hegemônico e formal que atenda aos interesses do mercado de trabalho e se distancie cada vez mais de uma formação crítica e significativa e libertadora, visto que

Não é sem motivo que, desde a década de 1990, nós passamos a conviver com os rankings educacionais, os quais separam vencedores e perdedores, em paz com a ótica competitivista e individualista do capitalismo, que se vale até do fundamentalismo religioso para ancorar a escola de que precisa na atualidade. Aqui, a filosofia e a ciência crítica parecem não influenciar as escolhas e as decisões sobre políticas de escolarização, posto que “o que dá as cartas” nesses assuntos é o imperialismo educacional (CORREIA, 2013, p. 86-87).

Nesse sentido, os alfabetizadores na atualidade, constituídos em sua grande maioria por mulheres, além dos desafios já presentes na condução do processo de ensino-aprendizagem, que é complexo e doloroso, precisam superar as barreiras impostas pela pandemia, que conseguiu complicar o que de facilidade já não tinha nada. Se as dúvidas sobre as práticas que deveriam permear a alfabetização em nossas aulas presenciais já eram enormes, imagina agora, sobre as práticas que devem conduzir a alfabetização nos novos moldes impostos pela Covid-19... Como primar por práticas contra-hegemônicas que não corroborem com um sistema excludente, opressor, que fragmenta o ensino e foca, cada vez mais, em uma linha tecnicista de produção do conhecimento, em que habilidades e competências norteiam o processo de ensino-aprendizagem?

Até o presente momento, o que nos parece é que temos muito mais perguntas do que respostas, mas são as inquietudes que nos movem e nos provocam o desejo de continuar em frente, buscando estratégias que nos ajudem a ser resistência. Podemos aqui citar a forma brilhante como alguns educadores alfabetizadores vêm utilizando, de maneira potente, as mídias digitais para cumprirem com seu compromisso social de ensinar. O quanto os diferentes letramentos estão ampliando as possibilidades da oferta de ensino a partir de diversas linguagens exploradas pelos professores. Como as redes e os profissionais da educação estão lutando contra tudo e contra todos para não perderem o rumo, o foco, a direção que os levam a defender o princípio da educação pública, laica, universal.

Nessa perspectiva, os cadernos pedagógicos surgem como uma tentativa de amenizar os danos, e é um dos instrumentos mais utilizados pelas redes para diminuir o abismo criado entre o real e o ideal. Mais uma vez, os professores se superam e buscam escrever uma nova história. Sabemos que esses esforços sozinhos não são suficientes para garantir que todos os alunos de nossas redes estejam sendo contemplados e respeitados no sentido de ter seus direitos garantidos, todavia, essa postura de não estagnar, de persistir, de tentar marcar nossa posição é

bastante significativa e rompe com uma das muitas amarras conservadoras: a de engessar e moldar o ensino na educação pública.

O novo contexto nos obrigou também a considerar e a repensar vários aspectos relacionados à vida, à humanidade de nossos alunos quando se tornam muito evidentes os problemas desencadeados pelas desigualdades sociais. Emerge, portanto, uma realidade que pulsa em nosso cotidiano escolar e que nem sempre recebe a devida atenção por parte dos nossos governantes. Como atender remotamente alunos que não possuem estrutura humana, psicológica, física e material? Como garantir a igualdade e principalmente a equidade na oferta da educação básica? O que assistimos foi o irrefutável abismo que sempre existiu entre a educação pública e a privada, no sentido de estrutura, de capacidade de adequação dos suportes, ser estampado de vez a olhos nus.

Tais aspectos contribuem para fragilizar os indivíduos, roubar a dignidade, calar vozes, assujeitar sujeitos e comprometer a autoestima e a autonomia, gerando ainda mais desafios ao professor alfabetizador da educação básica pública desse país. Torna-se claro, portanto, que o professor nunca foi ou será apenas mero mediador do conhecimento, mas se configura como uma peça de fundamental importância, na medida em que possui a capacidade de intervir na realidade, sendo alguém que abre horizontes, suscita curiosidades, planta sonhos, viabiliza acesso, promove criticidade e, assim, coopera para a liberdade e para a transformação da sociedade.

Nesse sentido, surgem no contexto pandêmico algumas políticas públicas emergenciais que ratificam a necessidade de se discutir os rumos que nosso país vai tomando com relação ao tratamento às pessoas das camadas populares da sociedade. A estrutura globalizante e capitalista que rouba todo e qualquer direito dos cidadãos de buscarem, de alguma forma, melhorar sua condição de vida, minando qualquer que seja a possibilidade e aprisionando essa população em seus lugares de operários e subservientes. Importante também ressaltar a postura do atual governo frente à calamidade humana que a pandemia do novo coronavírus trouxe à tona. Assim, no campo educacional, além do auxílio emergencial que as famílias tiveram direito, os kits alimentação deveriam ter contribuído para amenizar os danos, porém, algumas redes, comprometeram essa entrega e negligenciaram mais um dos direitos de nossos alunos, apresentando diversas justificativas, entre as quais, a mais comum, a tal da dificuldade de licitar, tornando claro, dessa maneira, mais uma das amarras conservadoras da educação: a burocracia.

Diante de todos esses pressupostos históricos da alfabetização e do atual cenário educacional, podemos constatar que a educação é viva, é mutável, pois é feita de gente, de humanidade, mas também precisa ser feita de princípios. É urgente, nesse sentido uma

reconfiguração, tanto na formação inicial quanto na formação continuada dos professores alfabetizadores que estão diante de um de seus maiores desafios quando consideramos o período pós-pandêmico. Já não cabem mais as formações estanques, pautadas apenas em teorias de concepções passadas que, até então, ainda não conseguiram sanar os gritantes impasses da alfabetização brasileira. Teorias liberais que podem não ser tão libertadoras e transformadoras assim, teorias tradicionais que podem assumir potência relevante quando atreladas a uma prática inovadora, humanizada, enfim, falta algo e nós, com muita sensibilidade, podemos dizer que a resposta que tanto procuramos externamente pode estar dentro da experiência de cada professor alfabetizador, no fazer pedagógico de todo dia, na troca de possibilidades, na escuta atenta, no implicar-se, no traduzir-se, na enunciação dos sujeito, no discurso de quem faz, de quem vive, de quem se reinventa, pois

Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser (NÓVOA, 1992, p. 10).

Assim, que as escrevivências docentes sejam muito mais que a presença da subjetividade na ciência, que sejam, portanto, combustível para nos fortalecer enquanto pares de atuação, enquanto profissionais de uma área que requer de nós mais do que profissionalismo, mais do que responsabilidade, uma área cuja importância se traduza em compromisso social, vidas que entrelaçam outras vidas e que buscam a partir do discurso, do diálogo, da significação, da criticidade, transformar duras e cruéis realidades. É preciso resistir!

6 DO LETRAMENTO AOS LETRAMENTOS – TESSITURA DE UMA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Historicamente, no cenário nacional, os primeiros registros do termo letramento na esfera acadêmica ocorreram nos anos 1990, diante de um cenário em que foi necessário repensar o ensino da língua, devido às inúmeras dificuldades enfrentadas, no tocante ao processo de alfabetização dos brasileiros. Nesse sentido, a partir de reflexões acerca do lugar do sujeito nesse processo, com suas experiências socioculturais, e com toda a bagagem que trazia/traz consigo ao ter acesso à escolarização, pois, como nos aponta Freire (1980), “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”, percebeu-se que o termo *alfabetizado* já não era suficiente para dar conta de abarcar o indivíduo que, além de codificar e decodificar o código escrito (alfabetizado), também fosse capaz de fazer uso dessas habilidades em situações reais em que a escrita e a leitura estivessem presentes (letrado).

Assim, constituindo-se como dois movimentos distintos, porém indissociáveis, os termos alfabetização e letramento são partes integrantes do mesmo processo de ensino da língua. Diante desse exposto, o que precisa ficar bem claro é que

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever, já o indivíduo letrado, indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 1998, p. 39-40).

Contudo, para que possamos dimensionar e refletir acerca desse conceito, da proporção que ele alcança, dos diversos pontos e indagações a serem levantados a seu respeito, é que os estudos sobre letramento provocaram e ainda provocam tensões no meio acadêmico. Se para alguns autores (como Graff 1979/1991; Kleiman, 1995/2001; Luke, 1996; Marcuschi, 2001; Rojo, 2001b, 2000; Street, 2003, 2001, 1995, 1984; Soares, 2003, 1998/2002), o letramento é uma questão política e social, consequentemente ideológica, para outros, é também um fenômeno linguístico, como defendem Hasan (1996) e Halliday (1996).

Nessa perspectiva, alguns autores divergem quanto ao real conceito de letramento, porém, concordam quanto ao fato dessa concepção ser relevante para alavancar novas formas de se pensar e conceber esses importantes processos (escrita e leitura) que constituem a alfabetização. Assim, como se ocorresse após o domínio do código da escrita, letramento seria

[...] usar a escrita para se orientar no mundo (o atlas), nas ruas (os sinais de trânsito) para receber instruções (para encontrar um tesouro... para consertar um aparelho...

para tomar um remédio), enfim, é usar a escrita para não ficar perdido (SOARES, 2004, p. 43).

Entretanto, quando consideramos outro ponto de vista, esse entendimento muda. O termo mais adequado para se classificar essa nova concepção linguística, na visão de Emília Ferreiro, seria “Cultura Escrita”, pois não vai estar relacionado com o fato de a criança dominar ou não o código, mas pode acontecer desde o seu primeiro contato com a leitura, mesmo no simples ato de ouvir uma história e a alfabetização se dá, portanto, a partir do acesso a essa, então chamada, cultura escrita. É intrigante a postura da autora e provoca uma relevante reflexão quando diz que

Há algum tempo, descobriram no Brasil que se podia usar a expressão letramento. E o que aconteceu com a alfabetização? Virou sinônimo de decodificação. Letramento passou a ser o estar em contato com distintos tipos de texto, o compreender o que se lê. Isso é um retrocesso. Eu me nego a aceitar um período de decodificação prévio àquele em que se passa a perceber a função social do texto. Acreditar nisso é dar razão à velha consciência fonológica (FERREIRO, 2003, p. 30).

Porém, considerando essas definições e os contrapontos apresentados por elas, compreendeu-se que, diante de todas as múltiplas situações em que a comunicação exige dos sujeitos posturas distintas, em contextos diversos de interlocução, em que a leitura e a escrita são exploradas, o termo *letramento*, no singular, já não dava conta de traduzir o que tudo isso representava dentro das esferas sociais, quanto aos usos dessas habilidades. Nesse sentido, constatando-se que as pessoas não se comunicam da mesma forma e muito menos dentro dos mesmos contextos em todos os momentos, que os sujeitos vivem em realidades distintas e são imersos em culturas singulares, evidencia-se a necessidade de se pluralizar. A partir das muitas facetas em que é empregado, o termo *letramento* passa a ser tratado, por uma parte da academia que debruça seus estudos sobre essa temática, como *letramentos*, no plural.

[...] “letramento” passou a ser “letramentos” no plural. Existem diferentes práticas sociais e culturais que o letramento incorpora, o que implica, portanto, em diferentes “letramentos” (letramento jurídico, letramento em games, letramentos musicais, letramento acadêmico de diversos tipos). As pessoas não apenas leem e escrevem de modo geral, elas leem e escrevem tipos específicos de “textos” em áreas específicas e essas especificidades são determinadas por valores e práticas de diferentes grupos sociais e culturais (GEE, 2010, p. 4).

Assim, esse fenômeno de natureza, tão complexa e multifacetada, se torna alvo de vários estudos e pesquisas que buscam compreendê-lo em sua ampla magnitude. Tentar explicá-lo, conceituá-lo pela simples narrativa do uso social dos processos da escrita e da leitura, pode comprometer o que de fato essa concepção representa, podendo se difundir uma interpretação equivocada do conceito, na medida em que se promove uma explicação resumida da sua ampla definição.

6.1 Letramentos Múltiplos e/ou Multiletramentos

Diante dessas tensões entre os pesquisadores da área acerca desse processo de muitas facetas, surgem, conforme as discussões avançam, outras questões que suscitam reflexões significativas. Para o contexto da presente pesquisa e sua problemática, torna-se imprescindível considerar e compreender algumas definições que estão implicadas diretamente com o termo letramentos, no plural. Assim, letramentos múltiplos e multiletramentos são expressões que aparentemente abarcam os mesmos conceitos, mas que, na verdade, tratam de coisas diferentes, ou, dependendo do ponto de vista, são complementares, pois um farão um recorte, focando em compreensões específicas do que o outro considera de forma mais ampla.

Entretanto, para que possamos dialogar sobre esses dois termos, é necessário entender que eles se implicam diretamente com o conceito de cultura. Porém, será que é possível definir cultura? Que entendimento se tem da palavra cultura quanto ao seu significado real e significativo no campo acadêmico? Há algumas especificidades que giram em torno da discussão acerca desse termo e do que ele representa quando consideramos diferentes concepções. Para Tylor, que possui uma visão mais universalista:

Cultura ou Civilização, tomada em seu sentido etnológico amplo, é aquele todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costume e todas as demais capacidades e hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade. A condição da cultura, entre as diversas sociedades da espécie humana, na medida em que é passível de ser investigada nos princípios gerais, é um tema apropriado para o estudo do pensamento e da ação humanos (TYLOR, *apud* THOMPSON, 2009, p. 171).

Em uma visão mais particularista de cultura, Franz Boas, precursor do “relativismo cultural”, defende a ideia de que a cultura é, inicialmente particular de cada povo, de cada comunidade, de cada grupo social. Sendo assim, para que se possa estudar os diversos sistemas culturais, seria necessário que o pesquisador, além de admitir a existência de várias culturas, deve adotar postura de respeito e tolerância diante de cada uma, considerando suas singularidades, para que, aí sim, consiga, imerso nesse contexto específico, explorar as especificidades e atingir seus objetivos.

Há ainda alguns estudiosos, como Malinowski, que vão propor uma reflexão de cultura a partir do ponto de vista funcionalista, em que se pressupõe uma análise pautada apenas em seus dados contemporâneos, já que, segundo ele, o único intervalo de tempo em que é possível se estudar os grupos sociais e as dimensões diversas da sociedade, com seus sujeitos diversos e suas peculiaridades, considerando todos os aspectos que atravessam as experiências de vida, é o tempo presente.

Esses três pontos de vista sobre a cultura são exemplos de uma concepção descritiva que pode ser conceituada a partir da definição de que

[...] a cultura de um grupo ou sociedade é o conjunto de crenças, costumes, ideias e valores, bem como os artefatos, objetos e instrumentos materiais, que são adquiridos pelos indivíduos enquanto membros de um grupo ou sociedade (THOMPSON, 2009, p. 173).

Existem ainda estudos que se debruçam sobre essa temática a partir de outros olhares, outros pontos de vista, considerando a cultura por duas vertentes: tanto pelo caráter simbólico apresentado pelos fenômenos culturais, quanto pelo entendimento de que esses fenômenos sempre irão se desenvolver inseridos em contextos sociais, que são naturalmente estruturados de forma que as relações de poder estabelecidas entre as classes é que vão regular essa estruturação. A esse tipo de concepção chamamos de concepção estrutural de cultura.

Assim, com esse breve panorama a respeito do entendimento de cultura e das várias concepções sobre as quais essa temática é abordada e considerada, é fundamental que compreendamos que falar de cultura implica em falar de questões do campo social e político de forma singular, no contexto de cada indivíduo, sujeito de sua história, que está em constante contato com outras pessoas e estabelece, naturalmente, relações. Nesse sentido, diante de todos esses relevantes apontamentos, precisamos retomar a fala para refletir sobre os conceitos referentes a dois termos, citados anteriormente, que vão se implicar diretamente com o conceito de cultura e de Letramentos, no plural, que são os termos letramentos múltiplos e Multiletramentos.

Mas, afinal, em que consistem esses termos? O que os aproximam e os separam? Assim como há uma diversidade de culturas, há também uma infinidade de formas em que a linguagem é utilizada na promoção da interação e comunicação entre os seres humanos; há, nesse sentido, portanto, diferentes formas de se pensar, escrever e organizar um texto. Isso exige a adoção de estratégias e práticas para trazer ao texto potencial atrativo e interpretativo, que estão diretamente ligadas às formas com as quais, cultural e socialmente, a escrita e a leitura são utilizadas em um contexto específico.

Na contemporaneidade, com o avanço da tecnologia e com uso dos recursos digitais, estamos expostos a uma variedade de textos que requerem e vão misturar diversas formas de linguagem. Para além da escrita manual que se utiliza de papel, caneta, quadro e giz, incorpora novos recursos como áudio, vídeo, imagem etc., que também irão compor os textos. Assim, é cada vez maior o uso de textos multissemióticos, aqueles que são compostos por diferentes linguagens, sobretudo, por letramentos diversificados. Deste modo,

Diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p. 13).

Em outras palavras, letramentos múltiplos se relacionam mais com as esferas das atividades humanas e com os gêneros textuais que delas emergem e o multiletramento tem a ver com os textos em que a multissemiose é constitutiva dos sentidos, se relacionando, geralmente aos contextos midiáticos (internet, televisão, cinema etc.), não sendo, porém, exclusividade desses contextos. Nessa perspectiva, concluímos que um multiletramento pode, portanto, se constituir como um letramento múltiplo, dada a esfera da atividade humana da qual ele emerge. Estas atividades se caracterizam pela amplitude e intensidade que atingem no movimento de comunicação entre os indivíduos, dentro de um contexto específico a partir das suas práticas letradas, que se constituem sócio e culturalmente. Envolvem e exploram múltiplos e multiletramentos, são classificadas como eventos e práticas de letramento.

6.2 Eventos e Práticas de Letramentos

Segundo Heath (1982, p. 93), “um evento de letramento é qualquer situação em que um portador qualquer de escrita é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação”, ou seja, a partir desse princípio podemos compreender que os letramentos estão presentes, de diferentes formas, dentro da sociedade e que são indispensáveis às relações comunicativas que consideram os escritos em suas diversas formas de se apresentar.

Nesse sentido, muitas atividades cotidianas, que acontecem naturalmente no decorrer de nossos dias, que têm como base ou parte integrante da ação escritos diversos, são os eventos de letramento. Podemos citar como exemplo uma ligação telefônica que acontece a partir da consulta do contato na agenda, o ato de preparar um delicioso almoço se utilizando de uma receita ou consultando a indicação de preparo no rótulo do produto, a escrita de uma carta, a discussão oral sobre uma notícia de um jornal ou revista etc.

Ao considerar as atividades cotidianas das pessoas, estamos nos referindo, portanto, à forma de vida desses sujeitos, ou seja, a quais meios sociais pertencem, de que forma vivenciam suas particulares maneiras de fazer uso da leitura e da escrita e qual a interferência do período da História nessa construção. Constatamos, mais uma vez, ao refletirmos sobre a questão desses

eventos, que, falar de letramentos implica compreender que se trata de um fenômeno cultural, social e temporal, na medida em que essas relações se dão no contexto de vida de cada sujeito.

Assim, no peculiar momento vivenciado por nossas professoras diante do cenário da pandemia, alguns eventos de letramento, antes não utilizados, ou pouco utilizados para a produção do conhecimento institucionalizado, o conhecimento produzido no chão da escola, surgem como potência e, em alguns casos, única alternativa dentro da perspectiva do ensino remoto, na prática pedagógica docente na Educação Básica, consequentemente na alfabetização.

Podemos aqui registrar o plano de estudo orientado (PEO), como exemplo de um evento de letramento bem recorrente, e talvez, o instrumento mais adotado na condução do trabalho pedagógico, não só na Alfabetização, mas em todas as modalidades de ensino nas diferentes redes. A necessidade do distanciamento social e a impossibilidade da prática do ensino presencial obrigou os profissionais da educação a buscarem novos caminhos, diferentes possibilidades para manter vínculo ativo com os alunos, para, assim, conseguirem realizar, na medida do possível, o atendimento e o acompanhamento de seus discentes.

Nessa perspectiva, dentro das possibilidades dos professores e das reais condições sociais dos estudantes das redes da Baixada Fluminense, onde a esmagadora maioria não possui acesso a uma internet de qualidade, ou, em muitos casos, não possui acesso algum a nenhum tipo de internet, o PEO se tornou a opção menos excludente de atendimento aos alunos das diversas redes de ensino para os municípios das regiões mais pobres.

O uso das plataformas digitais e dos aplicativos de mensagens também ganharam especial destaque e nos conduzem à reflexão e constatação de que o texto é utilizado de forma particular, sendo abordado e valorizado de acordo com as diferentes comunidades sociais nas quais estão presentes, além de variarem suas formas de uso a partir das especificidades dos momentos peculiares vividos pela sociedade local.

Ao levantarmos a questão do uso das plataformas digitais e dos aplicativos de mensagens, caminhamos para a discussão de um outro conceito implicado diretamente com o fenômeno dos letramentos, os modos culturais gerais de usar a leitura e a escrita que as pessoas produzem num *evento de letramento*, e que chamamos de práticas de letramento.

A pandemia da covid-19 impôs diversas mudanças e provocou transformações na vida, no comportamento das pessoas e principalmente na maneira como estabelecem relações com o outro. Com a necessidade do distanciamento social e do isolamento, a dinâmica educacional, como em todas as esferas da sociedade, precisou imprimir uma forma menos letal de atendimento e acompanhamento aos estudantes se utilizando de práticas letradas, antes não

utilizadas ou pouco exploradas na produção do conhecimento institucional, que são as plataformas digitais, as redes sociais e os aplicativos de mensagens.

E o que queremos dizer com isso? Soares (2003, p. 105), baseando-se em Street (1995), define práticas de letramento como sendo “comportamentos exercidos pelos participantes em um evento de letramento, onde as concepções sociais que o configuram determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou escrita naquela situação particular”. Sendo assim, o desafio imposto pela pandemia à Educação e, conseqüentemente, à Alfabetização, foi transpor experiências a partir dos eventos de letramentos, que antes aconteciam presencialmente, no chão da sala de aula, para um ambiente virtual, já definido historicamente e culturalmente pela sociedade contemporânea como uma necessidade às relações, ou seja, como práticas de letramentos.

Portanto, para compreendermos melhor o conceito de práticas de letramentos, precisamos considerar o contexto ao qual os sujeitos do discurso estão imersos e de que forma são levados, culturalmente a estabelecerem comunicação e interação, a partir da unidade de sentido da língua, ou seja, o texto, que tem a escrita significativa como base.

Nessa perspectiva, podemos dizer que as práticas de letramentos possuem um sentido ampliado em relação aos eventos de letramento. De acordo com Street (1995), ao contrário dos eventos de letramentos, as práticas de letramentos referem-se “tanto ao comportamento quanto à conceitualização social e cultural que confere significado aos usos da leitura e/ou da escrita”. Assim, é possível perceber que são as práticas de letramentos que vão revelar, de forma precisa e com riqueza de detalhes, como um determinado grupo da sociedade utiliza a língua escrita, suscitando por meio desses comportamentos o que é próprio dele quando reúne nessas atividades suas crenças, concepções, ideias, conceitos, valores acerca da escrita e da leitura.

Nesse novo tempo, em que a pandemia da Covid-19 mexeu com as estruturas do mundo, as práticas de letramentos da educação não formal e da educação formal se misturam em uma tentativa, cada vez mais desesperada, de diminuir os estragos, os retrocessos e os prejuízos marcados como ferro em brasa no desenvolvimento dos estudantes.

Já que as práticas de letramentos “são múltiplas e diversas, pois dependem das formas como as pessoas e grupos sociais integram a língua escrita em seu cotidiano e dos processos e estratégias interpretativas utilizadas pelos participantes de um processo de interação.” (MORTATTI, 2004, p. 106), que possamos explorá-las para potencializar o trabalho e correr atrás do prejuízo frente a aprendizagem dos nossos estudantes, que foram tão prejudicados, principalmente nas redes públicas de ensino.

7 OS SUJEITOS A PARTIR DA ANÁLISE DO CAMPO DE PESQUISA

É chegada a hora de nos debruçarmos sobre as evidências e os dados gerados pela pesquisa. No decorrer deste capítulo, que será dividido entre a análise dos dados do questionário e dos registros do produto nascido das experiências vivenciadas ao longo de todo o processo do movimento promovido por este estudo e que foi inspirado no dispositivo do ateliê biográfico, iremos apresentar os resultados desses dois mecanismos de investigação, apontando evidências que comprovam, embasam e nos ajudam a responder questões propostas pela pesquisa.

7.1 Questionário

Analisaremos ao longo deste recorte, todas as informações referentes ao questionário aplicado aos professores alfabetizadores da Rede Pública Municipal de Educação de Queimados, na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro, com considerações relevantes apontadas no decorrer do processo de coleta e averiguação dos dados, construindo o perfil dos sujeitos envolvidos, para apresentar um parecer sobre os dados levantados, a partir de uma análise responsiva acerca de tudo que julgamos relevante na geração de respostas frente ao problema apresentado pela presente pesquisa. O questionário, contendo 24 perguntas, foi aplicado no período correspondente aos meses de julho e agosto de 2021, alcançando 38 profissionais.

A pergunta inicial do questionário em questão vem ratificar o processo vivenciado pela Educação no Brasil que é a feminização do magistério. Do total de profissionais que responderam, 94,7% são mulheres. Como podemos ver em um dos capítulos anteriores, a sociedade machista e patriarcal foi direcionando a mulher a ocupar espaços encarados como “favoráveis” à sua presença. Isso foi estabelecido e se arrasta até hoje com profundas marcas da segregação de gênero. As atividades profissionais do magistério, inicialmente exercidas por pessoas do sexo feminino, por serem uma das únicas possibilidades de mercado de trabalho para elas, de acordo com a ideia de identificação com ações inatas do sexo frágil de cuidado e proteção, ainda hoje são um reduto majoritariamente feminino.

Para nós, é imprescindível saber de que mulher, professora alfabetizadora, estamos falando. E um dado que nos ajuda muito a iniciar essa compreensão é o que nos traz a segunda pergunta, quando aponta que dessas mulheres, mais de 68% possuem idade entre 40 e 66 anos. Isso significa dizer que são mulheres que foram alfabetizadas em um período em que a Educação Brasileira enfrentava duros e cruéis desafios, com números alarmantes. No início da

década de 1960, o país tinha quase 71 milhões de habitantes e desses o perverso percentual de 28 milhões de analfabetos, de acordo com Censo IBGE de 1960. É nesse período que o educador Paulo Freire cria um método de ensino pautado em palavras do cotidiano, palavras significativas aos alunos, adultos analfabetos, público da alfabetização desse contexto, o método conhecido pela palavra geradora.

Por meio desse método, Paulo Freire procurava colocar em prática uma alfabetização, primeiramente defendida pela ideia de Educação para todos, que fosse emancipatória e crítica. Com o início do mandato de João Goulart, que esteve na presidência do Brasil de 08 de setembro de 1961 a 01 de abril de 1964, a ideia de uma Educação para todos ganha força a partir do movimento da Escola Nova, que propunha mudanças no sistema de ensino brasileiro, adotando concepções em que o aluno pudesse ser o centro do processo de ensino-aprendizagem, consequentemente, da dinâmica da produção do conhecimento.

Em 1964, com o golpe militar se tornando uma devastadora realidade e com o exílio daqueles que defendiam os princípios de liberdade e coletividade, essa construção de sentidos a partir da ideia de Educação para todos é interrompida, a Educação Pública deixa de ser prioridade, os conceitos de uma Educação emancipatória e crítica são abortados e se passa a investir em uma Educação técnica e profissionalizante, aquela que prepara, única e exclusivamente, para o mercado de trabalho, com maior destaque para a rede privada.

A ideia de uma Educação para todos retorna apenas após o fim do Regime Militar, em 1985, com o movimento de redemocratização da Educação e se torna lei em 1988, com a promulgação da primeira versão da Constituição Federal, onde se estabelece, em seu artigo 205, a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Inicia-se, assim, um novo momento, mas os desafios ainda permaneceram múltiplos e os conceitos desconstruídos.

É nesse contexto que a maioria dessas mulheres, professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Queimados, vivenciou seu processo de alfabetização. Pela idade, podemos constatar que uma parte delas foi alfabetizada durante o que Mortatti (2006) chamou de “Terceiro Momento da Alfabetização” (meados de 1920 a final de 1970), marcado por um intenso conflito que trazia, de um lado, os defensores do ensino a partir dos métodos tradicionais de alfabetização, mesmo que divididos entre si, parte defendendo o método analítico, parte defendendo o método sintético, e de outro, os que apostavam em uma nova vertente de Educação que tornava a aprendizagem da leitura e da escrita dependente do processo de

maturação de cada sujeito; maturação essa verificada a partir dos testes ABC. Desse desencontro se origina o trabalho com métodos mistos.

A outra parte dessas mulheres foi alfabetizada um pouco depois, quando as ideias do Construtivismo invadiram as discussões acerca da alfabetização, defendendo o sujeito como centro da aprendizagem. A concepção construtivista alcançou muitos adeptos e outros tantos opositores, foi o início do então chamado, pelos estudos de Mortatti (2006), de Quarto Momento da Alfabetização (1980 a 1994). O que já era bem difícil ficou complicadíssimo. O impasse agora tinha três lados: os defensores dos métodos, os que apostavam na maturação do sujeito tornando-o apto ou não ao processo de aquisição da leitura e da escrita e a galera que introduz as ideias construtivistas como salvadoras da pátria. Como não se chegava a um consenso, mesmo que as Diretrizes Curriculares caminhassem em prol do Construtivismo, a confusão se refletia dentro das salas de aula e nas práticas pedagógicas dos professores que, desorientados, faziam o que podiam para alfabetizar seus estudantes. O mais natural era que reproduzissem as práticas que mais os deixavam seguros, das quais também foram alfabetizados.

Assim, podemos citar aqui rapidamente questões que permeavam muito fortemente essas práticas e empobreciam o processo de ensino-aprendizagem na alfabetização, tornando-o mais mecânico e decodificante: cartilhas, pseudotextos, métodos retrógrados como o fônico, a crença da necessidade da maturação do sujeito para o domínio as técnicas de leitura e de escrita, que culpabilizava os estudantes por seus fracassos, dentre outras coisas.

As próximas perguntas do questionário dizem respeito à vida pessoal dessas professoras alfabetizadoras e revelou que mais de 60% delas são casadas e 63% são mães de pelo menos um filho. Pensar e considerar a pessoa humana enquanto sujeito é o primeiro passo para entender suas atitudes frente aos desafios profissionais. Compreender que elas estão envoltas em múltiplas questões e responsabilidades, respondendo, muitas vezes por outros, nos permite considerar o quanto a vida pessoal reflete na profissional e vice-versa, criando uma identidade para essa pessoa. Esse processo identitário necessita de tempo, requer acomodar inovações, assimilar mudanças, (re)pensar a prática pedagógica num processo de autoconsciência sobre o que faz, como faz e por que faz em sala de aula, com os saberes (seus e de seus alunos). Desse modo, o eu pessoal e o eu profissional são indissociáveis (NÓVOA, 2000).

Se o eu pessoal e o eu profissional são indissociáveis, a profissional professora não deixa de ser, antes de tudo, a mulher criminalizada e silenciada pela sociedade, a mãe, em muitos casos solteira, a responsável por prover seu lar, a esposa cobrada, as vezes desvalorizada, ou até mesmo agredida verbal e fisicamente. Ou até aquelas que têm um lar “politicamente

correto”, mas não deixam de ter suas mazelas e agruras humanas para administrar, precisando assim conciliar diversos aspectos além os de alfabetizadoras.

Nesse sentido, uma formação inicial e continuada que dê conta de preparar muito bem essa profissional para a docência se faz ainda mais relevante. É fundamental compreender de que profissional estamos falando, a partir dos seus processos formativos. A próxima aba do questionário trata justamente dessas questões. As oito perguntas seguintes deram conta de esclarecer como foi o processo de formação inicial dessas mulheres. Foi possível identificar que mais de 68% delas concluíram o Ensino Médio em instituições públicas de ensino, porém, menos de 50% na área do magistério.

Outro dado bastante significativo diz respeito à formação em nível superior dessas mulheres alfabetizadoras. Assim, 47% delas afirmam possuir graduação em Pedagogia, sendo 28,9% na modalidade presencial e 18,4% na modalidade EAD. Ainda sobre nível superior, 39,5% possuem graduação em áreas mais específicas enquanto 13,2% não possuem graduação. Dentre os cursos voltados para a formação de especialistas, aparecem os de Letras, História, Geografia, Ciências e Psicologia.

Nesse mesmo estudo, em um capítulo anterior, apresentamos alguns fatos e promovemos reflexões sobre os problemas enfrentados pelos Cursos de Formação de Professores no Brasil na medida em que são frágeis no tocante aos componentes que formam para a docência, explorando os caminhos para o como ensinar e o que ensinar. Se para quem vivenciou experiências voltadas para a formação de professores generalistas já existem uma série de complicações e limitações para conduzir o processo de ensino da leitura e da escrita, imagina para quem não possui formação na área? É preocupante pensar que uma professora alfabetizadora não tenha tido a oportunidade de cursar disciplinas tão fundamentais para o fazer diário como Didática, Letramento e Alfabetização e Prática Pedagógica, por exemplo. Como desenvolver um trabalho potente sem receber formação específica. Tudo isso converge, ao nosso entender, para vulnerabilizar o processo, comprometendo a qualidade do ensino e, com isso, o nosso objetivo final, que é a emancipação dos sujeitos a partir de uma Alfabetização, pedindo licença a Paulo Freire, emancipatória e libertária.

Perguntadas sobre pós-graduação, 55,3% disseram possuir especialização, 7,9% afirmaram ter concluído o mestrado e 36,8% não possuem pós-graduação nem mestrado. Aparecem como áreas de formação no mestrado a Antropologia, a Sociologia, a Educação e o Ensino de História. Quanto às especializações da Pós-Graduação surgem formações nas áreas de Educação Especial, Psicologia, Gestão, Supervisão, Cultura Afro-brasileira, entre outras. Não houve respostas positivas quanto ao doutorado.

Frente a uma expectativa de Educação de qualidade para todos, além da formação inicial docente, a formação continuada se torna de fundamental importância para corrigir falhas, rever conceitos, aprimorar práticas, inovar, atualizar as ações considerando os contextos vivenciados, produzir conhecimentos a partir da prática e estreitar, cada vez mais, o abismo criado entre teoria e prática, de modo a tornar o ensino mais robusto, com alternativas para correção das dificuldades e fortalecimento dos pares, consequentemente da coletividade.

Com tantas limitações apresentadas e atestadas no processo de formação inicial dessas mulheres, professoras alfabetizadoras, o movimento de formação continuada surge como uma das possibilidades de recuperar questões que ficaram comprometidas no período da formação inicial, além de assegurar que os profissionais estejam antenados à atualidade e principalmente atentos às reais necessidades e limitações de seus estudantes frente ao processo de aquisição do conhecimento acerca da aquisição da leitura e da escrita, que é o principal objetivo da Alfabetização.

Assim, nosso questionário procurou investigar como os professores alfabetizadores da rede estão sendo atendidos nesse quesito, que diga-se de passagem é um direito garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96, em seu artigo 62, §1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério e §2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Ambos incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

Nesse sentido, quando perguntadas com qual frequência participam de outras formações complementares, responderam 47,4% das nossas alfabetizadoras que participam frequentemente, 34,2% responderam sempre, 15,8% disseram que raramente participam de formação complementar e tivemos ainda 3% que assumiram nunca participar de nenhum tipo de formação complementar. Em uma profissão onde a produção do conhecimento é o combustível, é a razão de ser de todas as coisas, é o principal movimento, não é compreensível que em pleno século XXI, onde a velocidade dos acontecimentos muda a todo instante, onde a notícia tem quase a velocidade da luz e se descobre algo novo a cada segundo, um docente, que é o mediador da produção do conhecimento do outro, diga que raramente participa de um movimento formativo.

Na sequência, ao serem perguntadas sobre participarem ou não das formações continuadas ofertadas pela rede de ensino na qual atuam, considerando o mesmo indicador (frequentemente, sempre, raramente e nunca), ao compararmos as respostas com as respostas da pergunta anterior, percebemos que a adesão à formação continuada dentro da própria rede

de atuação é maior do que em relação às formações complementares. Vejamos no gráfico abaixo:

Figura 8. Participação em formações continuadas



Fonte: Dados da pesquisa.

O que será que torna essas formações mais atrativas? Em resposta à pergunta seguinte, aparecem como principais expectativas acerca dessas formações em serviço, primeiramente o quesito metodologias e práticas, em seguida, fundamentação teórica e, por último, a socialização com outros profissionais, ou seja, podemos compreender que a produção do conhecimento a partir da troca de experiências com os pares de atuação parece seduzir nossos docentes.

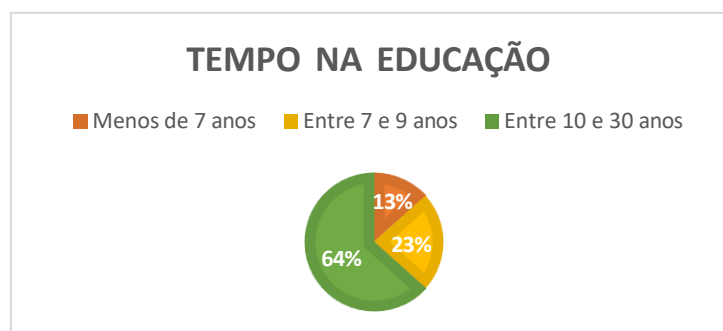
Não é por acaso que a questão das metodologias e práticas aparece em primeiro lugar. As respostas referentes à formação continuada docente vêm confirmar nossos apontamentos a partir dos estudos de Bernardete Gatti (2009), que apontam incoerência nas estruturas dos Cursos de Formação de Professores. Se os currículos desses cursos priorizam temáticas secundárias em detrimento daquelas que estão ligadas ao fazer cotidiano, as que estão relacionadas com o que ensinar e o como ensinar, é natural que haja insegurança e ainda muitos obstáculos a serem transpostos pelos nossos alfabetizadores quando falamos das ações que permeiam o processo de ensino-aprendizagem. Há, ainda, portanto, muitas lacunas a serem preenchidas e os nossos professores necessitam de suporte para realizarem seu tão peculiar trabalho da melhor forma possível. E por que as formações práticas são sempre as mais almejadas? Por que os acontecimentos e as dificuldades do cotidiano esgotam as tentativas e causam desespero aos docentes?

Constatamos que essa insegurança existe. As dúvidas são reais sobre o que fazer em determinadas situações e, principalmente, sobre que práticas são mais eficazes para cada grupo de estudantes, já que, essencialmente, nossas turmas são, cada vez mais heterogêneas. E isso

acontece mesmo se tratando de profissionais experientes, com muitos anos de atuação na Educação Pública, como nos provam os dados revelados pela pergunta seguinte.

É possível observar no gráfico abaixo que 64% das professoras alfabetizadoras têm entre 10 e 30 anos de atuação na Educação, 23% delas possuem entre 7 e 9 anos de experiência, enquanto apenas 13% atuam a menos de 7 anos.

Figura 9. Tempo de atuação na Educação

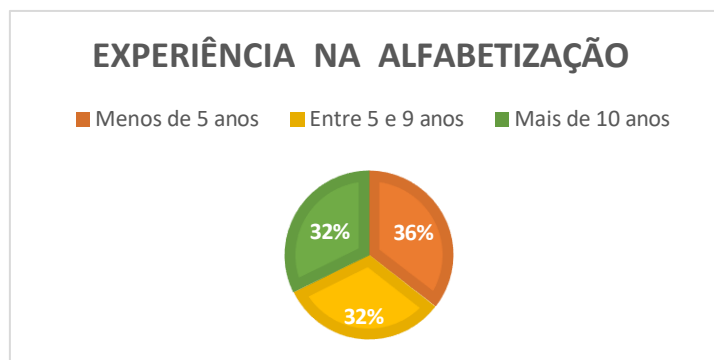


Fonte: Dados da pesquisa.

Como podemos constatar, nem mesmo anos de prática tornam esse processo menos doloroso e mais tranquilo. Serão essas carências causadas por uma formação inicial deficiente, regida por tantos desencontros, tantos impasses, tantos desafios e por tanta defasagem nas disciplinas voltadas para o que ensinar e como ensinar? E a formação continuada também não tem conseguido preencher as lacunas deixadas pela formação inicial proporcionando crescimento profissional aos seus professores e dando a eles mais confiança? São questões para que possamos refletir e buscar respostas, no mínimo devem nos causar incômodos.

E quanto à experiência dessas mulheres na Alfabetização, que é uma etapa tão peculiar de experiências de leitura e de escrita e é tão importante para o presente estudo? De acordo com nosso questionário, 64% dessas professoras, que hoje estão em salas de aula do Ciclo, tem mais de 5 anos de experiência com a Alfabetização. 32% delas já estão mais de 10 anos alfabetizando.

Figura 10. Experiência na alfabetização



Fonte: Dados da pesquisa.

Assim, para esta pesquisa, é imprescindível saber em que turmas essas professoras vivenciaram o período de pandemia e ensino remoto, quando se tornou inviável o atendimento presencial. Assim, confirmamos através da pergunta seguinte que 68,4% delas estavam na regência de turmas do Ciclo de Alfabetização enquanto professoras alfabetizadoras, sendo que 100% delas possuem vínculo estatutário com a respectiva rede de atuação, ou seja, é um vínculo estabilizado que proporciona uma certa segurança no quesito financeiro.

Para que pudéssemos compreender melhor que tipos de práticas pedagógicas eram exploradas nas salas de aula dessas alfabetizadoras, nas perguntas seguintes procuramos investigar questões específicas acerca das relações estabelecidas por elas e viabilizadas para as experiências dos estudantes. Assim, a primeira aba a ser analisada é a leitura, pedimos para que elas marcassem, em uma escala de diariamente, frequentemente, raramente e nunca, o que mais liam. Vamos organizar os resultados em uma tabela para facilitar a visualização.

Figura 11. Acesso à leitura no cotidiano

Acesso à leitura no Cotidiano – Perfil Leitor				
Suportes	Frequência			
	Diariamente	Frequentemente	Raramente	Nunca
Televisão	55%	29%	11%	5%
WhatsApp	76%	19%	5%	0%
Facebook	53%	21%	16%	10%
Instagram	42%	24%	16%	18%
Jornais	34%	37%	26%	3%
Livros	26%	74%	0%	0%
Artigos	11%	68%	16%	5%
Revistas	5%	47%	45%	3%

Fonte: Dados da pesquisa.

A docência é uma profissão que exige intensa e constante preparação. Não é por acaso que a expressão “eterno aprendiz” é constantemente utilizada para definir o que é ser professor. Os acontecimentos no mundo ocorrem em uma velocidade surreal e aprender se torna, nesse sentido, uma necessidade vital daqueles que são os mediadores da produção do conhecimento. Nós aprendemos quando somos estudantes, quando ensinamos, nós aprendemos a todo tempo. É o aprendizado de novas coisas, são as novas descobertas, o ouvir, o ler, o conversar e o discutir sobre os diversos assuntos que vão abrindo nossos horizontes, nos fazendo ver tudo por diferentes ângulos e com isso temos condições de superar limitações, dificuldades, modificar nossas ações frente aos problemas. É a produção do conhecimento que nos torna capazes de realizar intervenções precisas no processo de aprendizagem do outro proporcionando seu crescimento e desenvolvimento, ao mesmo tempo que nos faz crescer também.

Nesse sentido, como compreender – por mais que a tecnologia tenha avançado tanto e nos tornado reféns da modernidade – que profissionais da educação leiam, em seu cotidiano, redes sociais com mais frequência do que um artigo, por exemplo? Sabemos que a produção do conhecimento acontece em diferentes espaços, com suporte diversos, porém, o eterno movimento teoria-prática, prática-teoria, deve ser o carro chefe da docência. Por essa análise, observamos que as professoras da referida rede possuem um perfil bem eclético quanto aos suportes de leitura. E é claro que constatar que as redes sociais lideram essa lista nos faz pensar acerca do acesso que essas professoras têm aos demais instrumentos de leitura, mesmo que hoje possamos encontrar livros na palma da mão, dentro do celular, tal qual o Facebook, por exemplo. É a era digital com suas contribuições positivas, mas também que aprisionam.

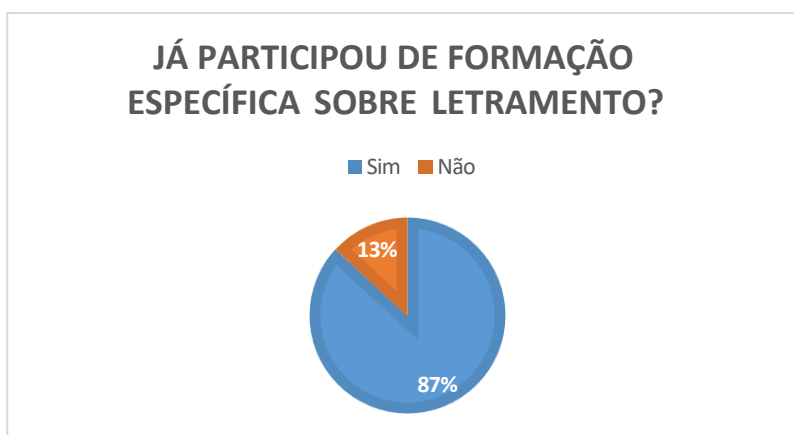
Em compensação, considerar a rotina dessas alfabetizadoras enquanto mulheres, mães, esposas, que na maioria das vezes trabalham mais de um turno, tendo portanto, jornadas longas, totalizando mais de oito horas de efetivo trabalho diário, sem terem garantidas por suas redes o direito a um terço da carga horária para planejamento e ainda precisam dar conta de todas as atividades associadas ao “ser mulher” por uma sociedade machista e patriarcal, podemos nos questionar sobre o tempo que sobra para elas dedicarem à leitura, à produção do conhecimento e conseqüentemente à pesquisa que é tão fundamental ao seu crescimento profissional.

Se por um lado os hábitos de leitura são bastante diversificados, por outro, quando analisamos uma outra vertente do trabalho docente, que é a escrita, observamos que a maioria das alfabetizadoras afirmam escrever com mais frequência WhatsApp e relatório, em torno de 85% delas apontam esses instrumentos como sendo o que mais escrevem. Diários, provas e artigos aparecem logo em seguida, respectivamente, em uma escolha livre que apresentou como opções esses instrumentos, dentre outros, tais como cartas, receitas, poemas

e outros. Na opção “outros”, surgiram bilhetes e trabalhos acadêmicos como dissertações, somando cada um 1%. Consta-se, nesse sentido, considerando o perfil das professoras alfabetizadoras dessa rede que os movimentos de leitura e de escrita se complementam entre si e nesse sentido, se escreve aquilo que mais se lê ou aquilo que faça parte das demandas de trabalho no cotidiano.

E como esses hábitos de leitura e escrita se revelam na prática pedagógica dessas alfabetizadoras? Como elas se implicam e se comportam frente aos movimentos voltados para aperfeiçoamento de suas próprias práticas? A pergunta seguinte investigou se nossas profissionais já participaram de alguma formação específica sobre letramento e o resultado podemos observar no gráfico abaixo.

Figura 12. Participação em formação sobre letramento



Fonte: Dados da pesquisa.

Nesse sentido, é muito relevante saber o que essas professoras compreendem sobre a temática dos Letramentos, e é de grande surpresa perceber que 13% delas nunca participou, se quer de uma formação que discutisse alguns conceitos e as formas pelas quais essa concepção se relaciona diretamente com o nosso fazer pedagógico. É curioso pensar como um profissional da Educação que nunca ouviu falar em letramentos consegue enxergar seus estudantes no tocante às suas especificidades enquanto sujeitos pertencentes aos mais diversos grupos sociais, com as mais diferentes culturas, tendo, portanto, seus próprios letramentos. Letramentos esses que se tornam potência ao tão peculiar movimento da produção do conhecimento frente ao objetivo maior do alfabetizador, que é alfabetizar seus estudantes.

Como 87% deles disseram já ter participado de pelo menos uma formação sobre Letramentos, o segundo passo foi descobrir qual o seu entendimento sobre essa concepção. Assim, os listaremos a seguir, respeitando o anonimato e a escrita própria, algumas definições

dadas por nossas alfabetizadoras ao responderem a seguinte questão: o que você entende por letramento?

Entender, ler e compreender o mundo.
 Ler e escrever, associado e vivenciado nas práticas sociais.
 Leitura de mundo.
 O letramento vai além da aprendizagem das Letras e símbolos, refere-se mais a compreensão e interpretação dessas letras e símbolos para uso nas práticas sociais.
 Letramento é o desenvolvimento do uso competente da leitura e escrita nas práticas sociais.
 Ler o que não está escrito.
 Forma de conhecimento da leitura e escrita.
 Estudo vinculado ao cotidiano do aluno.
 É conseguir utilizar a leitura e a escrita em suas práticas sociais e não apenas decodificar as letras.
 Uso social da língua.
 Capacidade de utilização social do conhecimento.
 As leituras presentes no cotidiano.
 É quando o indivíduo adquire a capacidade de ler, escrever criticamente fazendo uso social da leitura e da escrita.
 Quando a criança ou adulto consegue fazer uso da leitura e escrita.
 O contato com diferentes gêneros textuais.
 Alfabetização.
 Que vai além do ato de ler e escrever mecanicamente. A criança tem uma leitura de mundo mais ampla.
 Função social da escrita.
 É a capacidade de ler e escrever entendendo a linguagem como prática social.
 São práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, o uso da prática da linguagem escrita no cotidiano.
 A função social da leitura.
 A arte de escrever, ler e interpretar diversos tipos de leitura.
 Ler entendendo o que está escrito.
 Leitura além do código da escrita, leitura de mundo e pensamento crítico.
 A pessoa conhece as letras e formas das palavras e não entende o que está escrevendo ou lendo.
 Leitura de mundo. Ler, escrever e interpretar. Modo de usar a leitura e a escrita em seu cotidiano.
 Vai além da alfabetização, ensinar a ler e escrever com valor social...
 Visão de mundo.
 Letramento é a compreensão da função social da leitura e da escrita.
 Quando se apropria da leitura e da escrita o indivíduo.
 Resultado da ação de ler e escrever.
 No contexto escolar é explorar a função social da escrita e da leitura, não somente dos símbolos e signos convencionais, mas também das várias formas de comunicação.
 A capacidade do ser humano agir e se comunicar em sociedade.
 É uma prática social da leitura, escrita e interpretação ...
 Apropriação da leitura por completo.
 Entendo com práticas sociais de leitura e escrita.
 A leitura do mundo.
 É a capacidade e a competência que o sujeito adquire a partir de uma função social da leitura e da escrita (Depoimento colhido na pesquisa).

Diante do exposto, questionamos: O que essas respostas nos revelam? A compreensão que as alfabetizadoras dessa rede construíram sobre letramentos consegue ser suficiente para garantir que elas sejam capacitadas e instrumentalizadas para promover práticas que deem conta de desenvolver, em seus estudantes, capacidades para além do codificar e decodificar os sinais gráficos de nossa língua, como outrora propuseram à elas em seus processos de alfabetização?

Percebemos que algumas definições são muito tímidas e esvaziadas de sentidos, deixando a impressão que falam de algo externo ao processo, algo que ainda se encontra muito distante de vossas realidades de sala de aula, conseqüentemente de vossas práticas. Alguns perigos se instauram quando não há compreensão adequado acerca do termo letramentos e pior, quando não se consegue perceber que alfabetização e letramentos são processos distintos, porém, indissociáveis (SOARES, 2004).

Para que a alfabetização aconteça de forma prazerosa e significativa, com a escrita e a leitura sendo trabalhadas dentro de um contexto que possibilite explorar suas funções sociais, é imprescindível que haja um ambiente que favoreça o aprendizado e a produção do conhecimento acerca dessas duas vertentes da alfabetização. Nesse sentido, tentamos criar uma imagem da sala de aula dessas professoras para visualizar o ambiente no qual o processo de ensino-aprendizagem acontece. Assim, perguntamos quais materiais de leitura estão presentes no ambiente alfabetizador de cada uma. Aparecem muito fortemente como suportes mais utilizados os livros, em seguida cartazes e depois jogos de palavras. Também surgem como presença frequente nos ambientes: fichas de leitura, revistas, jornais e dicionários, nessa ordem. Apontados por apenas 2,6% dos alfabetizadores suportes significativos como livros de literatura infantis, cantigas, gibis, abecedário ilustrado e, pasmem, as produções dos estudantes.

Para a presente pesquisa foi importante saber de que forma essas professoras alfabetizadoras exploram a leitura em suas aulas. Quando questionadas a esse respeito, 94% delas adotam a contação de história como estratégia de leitura. Em segundo lugar, utilizam a leitura individual, em terceiro aparecem empatadas a leitura espontânea e a leitura coletiva. Apenas 2,6% apontam, dentro da opção outros, leitura através de gêneros textuais diversificados e a leitura a partir de histórias que os estudantes tenham lido com os colegas. Ver a Contação de História aparecer como uma prática cotidiana frequente é um dado muito significativo. Há uma potência no ato de contar história que se entrelaça e sempre remete ao lado sentimental das crianças, pois faz parte do seu processo cognitivo desde a sua concepção, passando pela voz da mãe, do pai, dos responsáveis que elas aprendem a conhecer ainda no ventre, como nos diz Bettelheim (2004).

Como práticas de leitura no cotidiano, em que a maioria afirmou explorar como estratégia a contação de histórias, elas enumeram em uma escala de 1 a 5, de que forma conduzem esses momentos de leituras, por meio de que suportes. Priorizadas, na ordem de mais utilizadas e vistas como mais produtivas aparecem as práticas de leitura pautadas nos suportes textuais que compõem o ambiente alfabetizador, em seguida, utilizando os gêneros do cotidiano

(notícias, manchetes, bilhetes, avisos), depois por meio de parlendas, trava línguas e poemas, a próxima se pauta no trabalho com os Livros de Literatura e, por último, as práticas que utilizam os livros didáticos e paradidáticos.

É curioso observar que o livro de Literatura Infantil aparece apenas no quarto lugar em uma escala de um a cinco quando nas experiências leitoras os dados apontam a contação de história como prática mais adotada. De onde vem essas histórias? Compreender como os estudantes vão despertar para a leitura sem que a sua imaginação, sua criatividade, sua inventividade sejam antes aguçadas, despertadas, sem que possam experimentar sobretudo o poder que a leitura tem de nos permitir viajar, sonhar, conhecer outros lugares, outras pessoas, outras coisas, outros seres... enfim, uma infância sem literatura é uma infância sem encantamento. Os livros de Literatura Infantil têm essa capacidade de trazer leveza, beleza, magia a um processo tão doloroso quanto a alfabetização, não somente para o estudante, mas também para o alfabetizador.

Para Kleiman (1996) e Koch (2006), o ato de ler implica uma postura ativa e interativa do leitor, onde são mobilizados alguns conhecimentos essenciais como por exemplo o conhecimento linguístico (lexicais e gramaticais), os conhecimentos de mundo que se relacionam diretamente aos diferentes letramentos e às vivências de cada indivíduo e os conhecimento interacional, que é desenvolvido a partir das relações estabelecidas com o outro por meio da linguagem e que movimenta saberes voltados para o conhecimento ilocucional, comunicacional, metacognitivo e supraestrutural. A partir das experiências leitoras é que as crianças, de uma maneira geral, se aventuram no ato da escrita e aprimoram seu desempenho.

Nesse sentido, o que crianças pouco ou nada estimuladas a viajarem pelo mundo que a leitura nos apresenta podem então escrever em suas aulas? Vamos conhecer as atividades de escrita que mais estão presentes nas salas de aula de nossas professoras e compreender como elas exploram esse instrumento. Aparecem como mais citadas cinco tipos de atividades que envolvem escrita e que são, nessa ordem, entendidas por nossas alfabetizadoras como atividades mais potentes de escrita. Primeiramente a escrita espontânea, em seguida, as atividades dirigidas no caderno, posteriormente, produção textual diversificada, depois a produção textual para exposição e por último, produção coletiva.

E quanto às alfabetizadoras, é interessante saber o que mais elas estão lendo e escrevendo, principalmente em tempos de pandemia, já que ela transformou o cotidiano docente, impondo novos e difíceis desafios. Quando questionadas sobre essa relevante questão, a maioria responde que as redes sociais compõem sua principal atividade leitora na pandemia. Em seguida, respectivamente, aparecem, livros, artigos e tutoriais. No campo “outros”, temos

o relato de um desabafo, quando vemos registrado o item que se refere à quantidade de documentos gerados pela burocratização do ensino remoto, aparecem ainda pesquisas e sites de jornais. Como podemos perceber, a demanda gerada pela pandemia traz novos comportamentos aos nossos docentes, como a leitura de tutoriais, por exemplo, uma atitude que mostra o quanto todos nós fomos obrigados a nos superar para conseguirmos dar conta das exigências do trabalho.

Esse fato se dá pelas dificuldades em fazer acontecer a produção do conhecimento na modalidade de ensino remoto e pela dedicação de nossos professores em alcançar um número mais significativo possível de estudantes, frente à decadência da oferta de uma internet de qualidade para as crianças das classes populares nesse país. Assim, os mais variados artifícios e suportes foram sendo incorporados na atividade docente remota. A pergunta seguinte trata justamente disso e procurou investigar quais instrumentos foram mais utilizados pelos alfabetizadores para democratizar o atendimento aos estudantes. Aparecem como mais utilizados o Plano de Estudos Orientado, seguido pela plataforma do WhatsApp, depois, respectivamente Facebook, Google forms e Telegram. Também aparecem como alternativas o YouTube, áudios e fotos.

Muita coisa mudou com a pandemia e na condução do trabalho na alfabetização não seria diferente. Nem todos os profissionais da Educação possuem desenvoltura com o aparato tecnológico e esse foi um dos maiores problemas enfrentados. A palavra de ordem foi superação. Foi necessário sair da zona de conforto e ir em busca de novas aprendizagens. Nesse sentido, o ensino remoto contribuiu com a Educação, quando nos fez retomar a ideia de que precisamos aprender em todos os instantes da vida. Os impactos foram sentidos em todas as áreas e, para esta pesquisa, compreender como as práticas de leitura e de escrita foram afetadas é de suma importância. Assim, perguntamos às nossas alfabetizadoras como isso se deu na experiência e no contexto de cada uma. Como respostas, temos registros preciosos e já que foi uma questão aberta, vale a pena que sejam transcritos na íntegra:

Pouco impacto

Trabalhar pelo WhatsApp está longe de ser como presencial. Os alunos não conseguem acompanhar as aulas no horário determinado. Fiz duas lives para leitura, apenas quatro alunos participaram.

O processo de alfabetização depende muito da interação entre professor e aluno. A dificuldade já era muito grande, por diversos fatores, mas com a pandemia essa dificuldade aumentou mais ainda, pois o número de evasão dos alunos nas plataformas utilizadas é muito grande. Muitas vezes, não somente pelo desinteresse, mas também pela falta de suporte em todos os aspectos.

Dificuldade de acesso aos livros literários.

Falta de tempo para ler assuntos de meu interesse pessoal.

Nesse período li mais do que escrevi.

Li menos.

Houve uma mudança no foco da leitura. Passei a buscar mais informações que me ajudassem a atender melhor os alunos nesse contexto pandêmico.

A escassez de tempo.

Leio igualmente.

Não trabalhava com alfabetização antes da pandemia. Na pandemia, pela falta de acesso à internet de cerca de 80 % dos alunos, a apostila foi o único contato que esses alunos tiveram com a leitura e a escrita nesse período. Isso intensifica a desigualdade entre as classes sociais. Esse impacto negativo atingiu mais as famílias com menor poder aquisitivo, ampliando essa desigualdade.

Foi ter que me adaptar à nova realidade, apropriar das ferramentas digitais sem ter o domínio das novas tecnologias, aprender e desenvolver outras configurações para minhas aulas.

Mudanças de rotina, incerteza de aprendizado.

Pouca motivação para escrever diário.

Impactos regulares.

Não consigo fazer uma leitura individualizada nem coletiva. E quanto a escrita espontânea não estou conseguindo analisar o que os alunos realmente aprenderam, porque os pais ajudam e geralmente não tem nenhum engano ortográfico. Dessa forma não sei até onde as crianças estão aprendendo de verdade.

Falta de atividades presenciais e socialização.

Houve um pequeno desinteresse, por conta de tantas informações trágicas a cerca desse vírus

Obtive dificuldades para realizar as leituras individualizadas com os alunos através do WhatsApp.

O contexto de quarentena propiciou momentos de leitura mais frequentes.

O contato físico e em grupo.

Dificuldades no ensino on-line (como alfabetizar a criança a distância). Sei que quando voltarmos, nós (professores) teremos muito trabalho para recuperar o tempo perdido.

A prática de leitura e escrita ficou mais focada na tecnologia, fazendo uso frequente de celular. Computador

Nada.

Uma perda sem precedente.

Nenhuma.

Distanciamento físico dos alunos, adaptação as condições pessoais de cada família.

Pois, não há como saber se as sugestões de leitura estão sendo colocadas em prática realmente na residência dos alunos.

O impacto da falta de leitura diária com os estudantes contribui de forma negativa para a busca da sua aprendizagem diária.

Conheci métodos digitais de alfabetização.

Abandonei a leitura de livros e artigos teóricos e dos clássicos devido à baixa concentração. Leio HQs, literatura de banca e literatura infantil, essa última para as aulas, na maioria das vezes.

A dificuldade de chegar no aluno.

Ampliação do repertório.

Impacto negativo.

Sofreram uma sobrecarga em relação ao trabalho...Preenchimento de documentos exigidos pela Secretaria de Educação. Em relação ao meu cotidiano, não houve nenhum impacto.

Ficou é limitado. Tenho usado Google Meet para esse acompanhamento.

Muitos impactos, foi difícil no primeiro momento entender a pandemia, depois foi se informar com artigos, debates no YouTube e buscar informações nesse momento tão difícil (Depoimento colhido na pesquisa).

Para além de todos os impactos negativos já bastante debatidos, a partir desses registros é mister ressaltar o quanto a pandemia parou e afastou as pessoas e, por outro lado, o quanto mobilizou pessoas a buscarem novas formas de enxergar o mundo e de serem produtivas mesmo com suas limitações e com suas dores. É evidente que perdemos infinitamente mais do que

ganhamos, retrocedemos, tivemos vidas de muitos que amávamos interrompidas, sonhos destruídos, psicológicos abalados, aumento da fome, caos na economia, enfim, não se trata aqui de comparações, mas sim de pensar o quanto fomos capazes de nos reinventar em nosso fazer cotidiano, mesmo sangrando e chorando.

Discutir letramentos nesta pesquisa, considerando as memórias de mulheres alfabetizadoras, é também respeitar essas marcas. Falar de Letramentos é falar do próprio sujeito e de tudo o que o compõe enquanto seres únicos, exclusivos, mas também sociais e coletivos. E o que essas mulheres, professoras alfabetizadoras pensam sobre essa temática? Qual a importância dos letramentos para suas práticas diárias na alfabetização? Quando questionadas a esse respeito, elas se manifestaram e teceram suas percepções:

Extrema importância.

O Letramento é importante para o indivíduo ser capaz de selecionar as informações que lhes são realmente relevantes.

O letramento vai além do ler e escrever, ele prepara o aluno para o pensamento crítico e enriquece o desenvolvimento do aluno.

Uma criança letrada tem a possibilidade de explorar o mundo.

Fundamental.

Muito importante.

Em Todas as aulas procuro usar o letramento.

O letramento possibilita ao aluno desenvolver habilidades para que eles possam fazer uso da leitura e da escrita em seu contexto social, contribuindo para formação de um cidadão crítico em relação a seus direitos e deveres e atuante em seu meio.

Enriquece e liberta o indivíduo.

É a base e caminha junto com a alfabetização.

Fundamental. A leitura precisa estar contextualizada para fazer sentido.

Habilitar os alunos a ler e escrever textos com autonomia, fazendo com que façam uso da leitura e da escrita como prática social, inserindo-os no contexto social e cultural.

Em saber que meu aluno vai conseguir exercer práticas sociais de leitura e não apenas decifrar códigos linguísticos.

Fundamental para desencadear a função social da leitura e da escrita.

O Letramento é a base fundamental da alfabetização.

Através do letramento a criança vai construir sua escrita e leitura. Vai desenvolver a habilidade de criação e contação de histórias.

Despertar no educando o gosto pela leitura.

A importância é estimular o gosto pela leitura.

A alfabetização deve estar diretamente interligada a prática de letramento, pois a criança deve compreender a importância do domínio do código escrito para o convívio social.

A literatura como prática social.

Liberdade de expressar o conhecimento que o aluno trás do meio em que vive.

É compreender o mundo.

Fazer uso dos cotidianos com leitura de mundo para iniciar o processo de alfabetização.

O letramento está muito ligado à alfabetização do aluno.

O letramento é de suma importância na vida de qualquer pessoa. Nossos alunos precisam aprender a ler o mundo. Utilizando isso em seu cotidiano.

Suma importância, tento colocar sempre em ação.

Explorar para enriquecimento da alfabetização.

Essencial.

Extremamente importante.

Para viver em sociedade.

Fundamental.

Sem o letramento, as crianças ficariam apenas decodificando palavras sem entendê-las em contexto prático da vida.
 O letramento é de suma importância.
 É fundamental.
 É de extrema importância.
 Total importância.
 A função social da leitura e escrita é fundamental para o desenvolvimento e avanços na prática da leitura e escrita (Depoimento colhido na pesquisa).

Diante de algumas respostas dessa última questão percebemos que há fragilidades tanto no tocante ao conceito do termo Letramentos, causados pelas insuficientes formações acerca da temática, como vimos nas duas primeiras perguntas da aba “Práticas Pedagógicas” no presente questionário, quanto no tocante ao entendimento sobre a importância que essa concepção e tudo o que ela representa tem para a prática docente. Defendemos incansavelmente formações em serviço que deem conta de dar subsídios aos professores para que possam desempenhar seus papéis da forma mais íntegra e produtiva possível. Não podemos ser uma classe refém de um processo formativo, tanto inicial quanto continuado, que seja ineficaz ou defasado.

Percebemos que ainda temos muito a caminhar, mesmo que, de forma alguma estejamos estacionados enquanto profissionais dedicados da Educação. Nosso olhar, em hipótese alguma deve ser de condenação, mas de abraço, de acolhida na perspectiva de que nossas forças sejam somadas, nossa luta continue e nosso trabalho enquanto alfabetizadoras jamais seja desmerecido. Alfabetizar nossos estudantes vai muito além de torná-los leitores ou leitoras, escritores ou escritoras. Alfabetizar representa abrir caminhos para transformar a sociedade opressora e excludente que vivemos em uma sociedade mais igualitária, em que as nossas crianças das classes menos favorecidas, ou completamente esquecidas ou invisibilizadas, possam ter o direito de continuar sonhando com a verdadeira cidadania.

7.2 A Experiência das Tríades

No decorrer dos registros deste tópico referente à análise dos dados, iremos descrever, minuciosamente, a experiência singular vivenciada nas tríades com as seis professoras alfabetizadoras, tendo o ateliê biográfico como inspiração. Será construído e apresentado o perfil dessas mulheres alfabetizadoras, a análise das suas contribuições e produções individuais e coletivas, além do resultado alcançado com a proposta pautada no movimento de escrita, a partir dos três pontos de vista: narradora, ouvinte e escriba, da própria história e da história da outra. É nesse capítulo também que esperamos, a partir de evidências, trazer à tona uma conclusão acerca dos diferentes letramentos das singulares mulheres que fizeram e fazem a

alfabetização acontecer na rede pública de ensino de Queimados, na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro, antes, durante e no período de pós-pandemia.

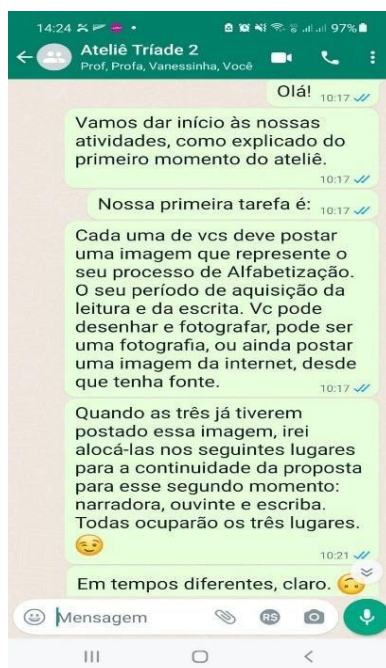
A partir da aplicação do questionário para todos os alfabetizadores da rede, que já podemos constatar, são, em sua maioria, mulheres, foram convidadas seis alfabetizadoras para o trabalho no movimento inspirado no Ateliê Biográfico de pesquisa. Para essa escolha consideramos três pontos-chave: o primeiro era que as professoras atuassem em unidades diferentes de ensino para que pudéssemos ampliar a diversidade de contextos, apesar de estarem todas na mesma rede, muita coisa muda de uma comunidade escolar para outra; o segundo ponto foi a idade dessas mulheres alfabetizadoras, para que pudéssemos confrontar suas experiências de vidas em tempos diferentes; e o terceiro ponto considerado foi a formação, para possibilitar trocas ainda mais significativas a partir do universo único de cada uma delas.

Essas seis mulheres foram agrupadas em duas tríades, pois, de acordo com a visão de Delory-Momberge, o trabalho pautado nas tríades permite sair da relação dual projetiva e favorece a emergência da fala. Com o peculiar momento vivido, não foi possível organizar encontros presenciais para esses movimentos, cuja dinâmica já foi esclarecida anteriormente na Metodologia do presente estudo. Assim, foi necessária uma adaptação para que nosso ateliê funcionasse da melhor forma possível. O primeiro e o último encontro aconteceram via Meet e os demais movimentos foram realizados via WhatsApp.

Sendo assim, passamos agora a detalhar as experiências provocadas pelas atividades desenvolvidas no interior de cada tríade, visando sempre a buscar na essência de cada narrativa o eu pessoal e o eu social dessas mulheres alfabetizadoras para construir nossa concepção acerca do seu eu profissional para desvendar e exaltar os diferentes letramentos que elas carregam consigo em vossas vidas e conseqüentemente, impregnam suas práticas pedagógicas.

Na primeira atividade da tríade, como previsto no cronograma, as alfabetizadoras foram estimuladas a revisitarem seu período de estudantes na alfabetização. Esse estímulo foi um convite para revisita ao processo de ensino-aprendizagem no tempo em que foram alfabetizadas. Por meio do acesso às memórias, cada uma delas deveria escolher uma imagem que representasse o seu próprio processo de alfabetização.

Figura 13. WhatsApp Ateliê Tríade II



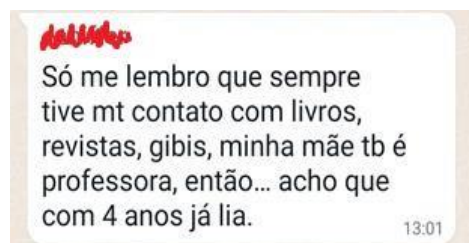
Fonte: Acervo pessoal da autora.

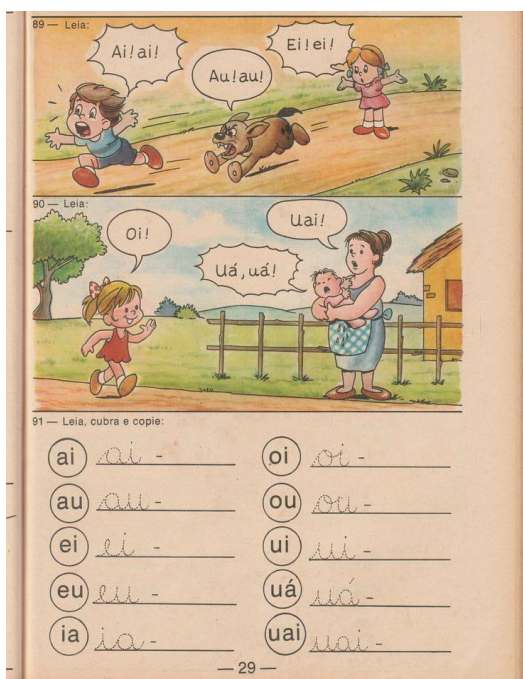
O resultado foi fantástico. Essa atividade provocou uma enxurrada de lembranças e sensações compartilhadas por elas no grupo, inclusive com bastante saudosismo. A seguir, iremos apresentar as fotos e as imagens escolhidas para representar esse momento tão importante de suas vidas, realizando uma análise do que podemos compreender a partir dessa escolha.

Figura 14. Tríade I

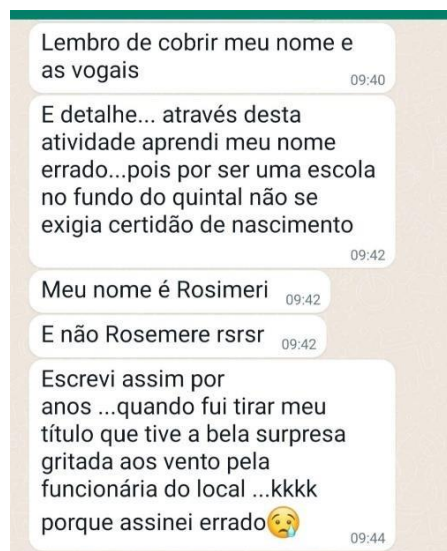


→ Professora A – 29 anos





Professora B – 59 anos



Professora C – 36 anos

Essa foto representa muito o meu momento de alfabetização. Ganhei meu presente de Natal assim que me alfabetizei. Depois eu e minha professora viramos colegas de profissão, acreditam? Demos aula na mesma escola durante 6 meses.

Fonte: Acervo pessoal da autora.

Figura 15. Tríade II



Professora D – 57 anos



→ Professora E – 30 anos



→ Professora F – 41 anos

Fonte: Acervo pessoal da autora.

Muito interessante perceber que uma tarefa tão simples mobilizou tantas memórias e trouxe à tona tantas lembranças. Observar também que o comportamento das alfabetizadoras apresenta diferenças de uma tríade para outra. Na primeira tríade, o movimento de acessar às memórias para construir e apresentar uma imagem que pudesse representar seu processo de alfabetização provocou uma necessidade de fala, de tornar público algo, que para elas foi muito relevante nesse período específico e que, de alguma forma, ficou registrado para sempre. Esses pequenos relatos já nos mostram o quanto, cada uma vivenciou, intensa e diferentemente seus processos de alfabetização inicial.

Fica muito evidente uma marca forte de lembranças voltadas para o lado afetivo, confirmando o que nos diz Wallon (2008, p. 73), ao afirmar que a afetividade constitui um papel fundamental na formação da inteligência, de forma a determinar os interesses e as necessidades individuais do indivíduo. Atribui-se às emoções um papel primordial na formação da vida psíquica, um elo entre o social e o orgânico. Assim, os relatos trazem um misto de sensações, em que o movimento da descoberta das primeiras letras e dos primeiros sons relacionados a

elas se misturam aos sentimentos provocados por essas experiências e se cruzam com as outras vivências da vida.

Em pelo menos uma das imagens é possível identificar um evento de letramento. Folhear livros, mesmo antes do domínio do código escrito é uma evidência de letramento, afinal, de acordo com Anderson *et al.* (1980 *apud* BARTON, 1994), o evento de letramento é o ato de tentar compreender ou produzir signos gráficos. Com o relato da professora que escolhe essa imagem podemos constatar que ela cresceu rodeada por livros e materiais impressos. Sendo filha de uma profissional da Educação, o acesso dela à leitura e à escrita foi infinitamente maior do que o de uma criança filha de “analfabeto”, ou de alguém que tenha em seu cotidiano outros hábitos que não os de ler e escrever, ou ainda, uma que como a maioria das nossas crianças das redes públicas de ensino pertença às camadas populares da sociedade. Seria esse um divisor de águas?

Podemos, nesse caso, fazer uma provocativa no sentido de entender uma cruel concepção que corrobora ainda mais para a marginalização das crianças oriundas das classes populares, quando há o fortalecimento do carma da culpabilização desses estudantes por seus próprios fracassos frente ao processo de ensino-aprendizagem, é o que (BOURDIEU, 1998) chamou de “excluídos de dentro”. Como se a criança tivesse que pagar o preço por sua carência cultural e permanecer na ignorância, por ser “produto de um ambiente cultural desfavorecido, pobre em estímulos e vivências, que não favorece seu desenvolvimento” (DORNELES, 1987, p. 257).

São as ciências humanas e sociais que pautam vossa discussão acerca do fracasso escolar das crianças das classes menos favorecidas na fragilidade e insuficiência das práticas leitoras e escritoras de suas famílias, como em um “espelho” da própria “moral dos pobres” (SARTI, 2003). Seria a pobreza um fator determinante entre o fracasso e o sucesso escolar? É inevitável recordar, nesse sentido, as palavras de Paulo Freire quando diz que a Pedagogia da Educação Libertária é aquela que precisa ser elaborada não para o oprimido, mas com ele, reconhecendo-os enquanto sujeitos que lutam por sua humanidade.

Acompanhando uma outra imagem, que mostra uma antiga cartilha de alfabetização dos anos 1970, o relato da professora B de 59 anos nos chama atenção. A expressão “Lembro de cobrir meu nome” nos faz comparar com algumas práticas pedagógicas adotadas por nossos alfabetizadores atualmente. Há alguma semelhança? Ao ser confrontada com uma prática de letramento recorrente, a de assinar um documento, ela percebe que sempre “cobriu” o nome errado e reproduziu isso até o sórdido episódio. Entendendo, de acordo com as primeiras

concepções do termo, que letramento é a ideia de se relacionar mediações entre os sujeitos e suas relações sociais com o mundo da escrita e da leitura, seria ela uma cidadã letrada?

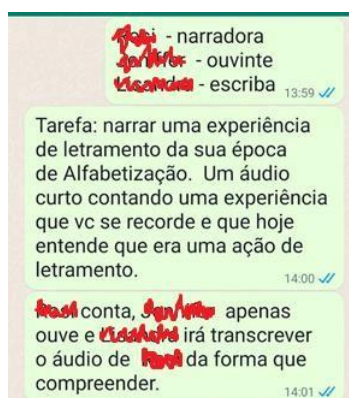
Assim, para que possamos traçar um paralelo, considera-se, nessa perspectiva que

[...] o indivíduo letrado é “aquele que vive em estado de letramento, e não só aquele que sabe ler e escrever, mas o que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 1998, p. 40).

Para as experiências de ontem e de hoje, saber escrever o próprio nome, habilidade essa construída a partir de práticas tão descontextualizadas e empobrecidas de sentido quanto o ato de cobrir letras, seria suficiente para se classificar alguém como letrado? Percebemos, contudo, que mesmo os que não são de fato alfabetizados, são expostos aos eventos e às práticas de letramentos em seu cotidiano. O que vai definir o indivíduo como letrado ou não são as respostas que ele dá a essas situações problema leitura/escrita e o tipo de relação que estabelece com elas em seu contexto de vida diário.

As professoras da tríade II, bem mais contidas, se limitaram a cumprir a tarefa de escolher uma imagem que representasse seu processo de alfabetização. É óbvio que as imagens escolhidas falam por si só e nos transportam para o período dessa alfabetização exteriorizado, de forma tão singular por essas escolhas. Respeitosamente, ao observarmos uma imagem que expressa, de um lado vida, com o verde pasto, e de outro, morte, a partir da seca que castiga, temos a nítida sensação de que, para essa alfabetizadora o processo de alfabetização não tenha sido nada fácil. As dores e as alegrias se entrelaçam e o desafio maior é administrar tudo isso visando à aprendizagem e à produção do conhecimento. É como em quebra-cabeça. Tudo precisa estar em seu devido lugar, com tempo respeitado, dedicação, mediação correta, estímulos adequados, experiências provocativas e significativas, para, assim, nascerem novos leitores e escritores.

Figura 16. Tarefa Tríade II – narrativa de experiência



Na segunda atividade proposta nas tríades, as professoras receberam a tarefa de narrar uma experiência de letramento da época do seu processo de alfabetização. Nesse momento foram instituídas as três posições essenciais para a interlocução: narrador, ouvinte e escriba. Duas visões da mesma narrativa que nasce a partir do acesso às memórias individuais com registros diferentes e específicos que se utilizam da audição e da transcrição para tornar vivo e coletivo o íntimo e pessoal relato de um episódio da vida do sujeito com marcas dos letramentos.

Esse precioso momento de socialização, em que o relato de vida de umas das professoras toca o ouvir, o assimilar e o transcrever de outras, inicia um processo de transformação do espaço proposto para a experiência em um provocativo *formabilité*, ou seja, lugar que favorece a mudança. Assim, as histórias de vida não formam nada além da *formabilité*, isto é, da capacidade de mudança qualitativa, pessoal e profissional, engendrada por uma relação reflexiva com a sua “história” considerada como “processo de formação” (DOMINICÉ, 1990), quando entra em relação com o outro.

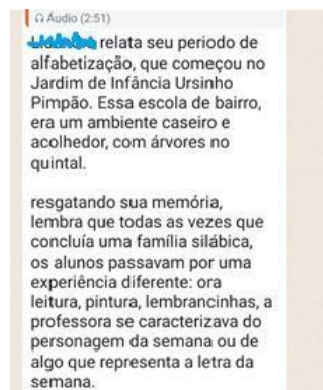
É importante compreender, nesse sentido, que o ponto principal desse movimento de formação, a partir das histórias de vida, está centrado na narrativa, que se torna indispensável na medida em que nós não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; nós temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida (DELORY-MOMBERGER, 2003).

Vamos suscitar, por meio dessa segunda tarefa, como nossas professoras alfabetizadoras identificam ações de letramentos em seu próprio processo de alfabetização, ocorridos em períodos e contextos distintos vivenciados pela Educação. Assim, aparecem nos relatos diferentes atividades que envolvem os conceitos de letramentos, indicando que a compreensão do conceito dessa concepção por parte das nossas alfabetizadoras está em processo de evolução. Na tríade I, são citados momentos com as cantigas de roda, que faziam e fazem parte da infância das nossas crianças das classes populares e, por isso, se tornam potentes e significativas no trabalho de aquisição da leitura e da escrita.

Outra professora relata ter vivenciado ações de letramento em diferentes espaços e não apenas na escola, apesar de descrever seu ambiente escolar como acolhedor e lúdico. Cita a igreja como outro potente espaço de ações de letramento, com a participação nas “escolas dominicais”, que promoviam atividades leitura da bíblia, contação de história, e muitas outras tarefas contextualizadas que explorava a escrita a partir suportes diferenciados. A casa surge como um reduto do letramento, quando expõe acesso fácil e muito contato com músicas, livros, gibis, cds interativos, histórias contadas e lidas pelos pais. Memórias afetivas que surgem como

canais para trazer à tona as experiências de letramentos no processo de alfabetização que se implicam com as do cotidiano.

Figura 17. Relato de experiência 1



Fonte: Acervo pessoal da autora.

A terceira alfabetizadora dessa tríade faz menção a alguns pontos bem interessantes quando solicitada para identificar uma situação de letramento em seu processo de alfabetização. Cita, por exemplo, que foi alfabetizada em um Jardim de infância, e usa para descrever o ambiente desse lugar os termos “caseiro”, “acolhedor”, “com árvores no quintal”. Diz que era preciso “concluir” uma família silábica e quando isso acontecia os estudantes “passavam por uma experiência diferente”. Atividades como pintura, leitura, confecção de lembrancinhas e ainda eram presenteados com a caracterização da professora do personagem da semana ou de algo que representasse a letra da semana.

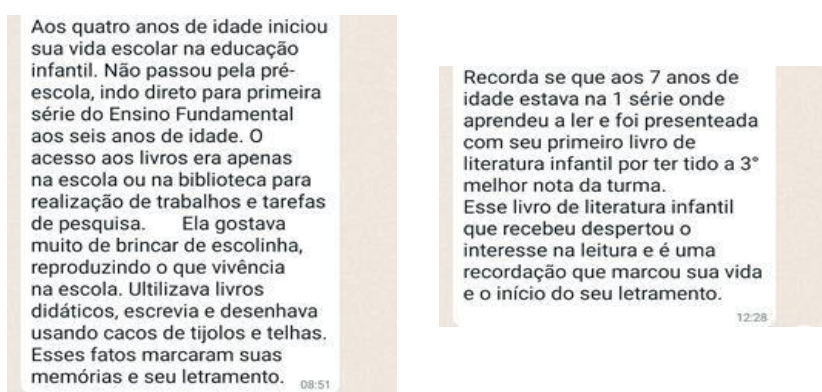
É intrigante perceber que, mais uma vez, as recordações afetivas se misturam com as lembranças específicas das experiências com a leitura e a escrita propriamente ditas, no sentido até de se confundirem. Essa professora foi alfabetizada no início da década de 1990, quando a Educação vivia uma ebulição de ideias construtivistas, apostas e desconfiças em concepções, como, por exemplo, no Letramento. As experiências as quais ela foi submetida em seu processo de ensino-aprendizagem na alfabetização, visando a aprender a ler e a escrever, se aproximam muito mais dos antigos métodos do que das posturas defendidas por essas novas concepções para uma alfabetização significativa, centrada no estudante. É perceptível a dificuldade da docente em descrever uma ação de letramento, na medida em que, talvez, o que mais tenha vivenciado sejam situações de alfabetização, ou seja, as atividades centradas na grafia (letras) e nos fonemas (sons).

Tanto o ato de ler quanto o ato de escrever, nesse sentido, implicam, antes de tudo, ao ato de significar. Ambos os processos envolvem aspectos neurológicos, naturais, sociais,

econômicos e políticos, não podendo, portanto, desprezar os significantes (os símbolos) e os significados (o que os símbolos representam). Ao aproximarmos os processos de aquisição da leitura e da escrita do contexto social dos estudantes, considerando seu meio cultural, estamos caminhando para o pressuposto do dialogismo da língua e da polifonia do texto, que é a unidade de sentido da língua, admitindo assim a investigação da leitura e da escrita não somente na perspectiva da diferença, mas também da semelhança, pois,

[...] o menosprezo da natureza do enunciado e a indiferença para com os detalhes dos aspectos genéticos do discurso levam, em qualquer esfera da investigação, ao formalismo e a uma excessiva abstração, desvirtuam o caráter histórico da investigação, enfraquecem o vínculo da linguagem com a vida (BAKHTIN, 1990, p. 251).

Figura 18. Relato de experiência 2



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Na segunda tríade, como podemos observar nos registros acima, temos exemplos de experiências que fortalecem o vínculo da linguagem com a vida. Chama bastante atenção o registro dos relatos de duas alfabetizadoras, mulheres da Educação atual, que conseguiram identificar em seus processos de alfabetização uma ação de letramento. Para além do “acesso aos livros apenas na escola ou na biblioteca”, precisamos considerar o “brincar de escolinha”. Esse ato, tão inocente e ao mesmo tempo tão potente, ao reproduzir uma vivência do cotidiano em seu próprio universo, que é o campo do brincar para as crianças, nos revela uma ação social e cultural da face da escola e da produção do conhecimento institucionalizado. Essa brincadeira, que é o que podemos chamar de brincar de coisa séria, nos expõe funções essenciais do ato de ensinar que nos prova que a ação educacional, a partir da mediação docente, é, por origem e natureza, narrativa e discursiva.

Nesse sentido, o que pode representar para nós e para o presente estudo a narrativa de uma professora que diz ter brincado muito de escolinha no tempo de seu processo de alfabetização? Que estruturas são mobilizadas a partir da ação de ensinar a ler e a escrever? Por

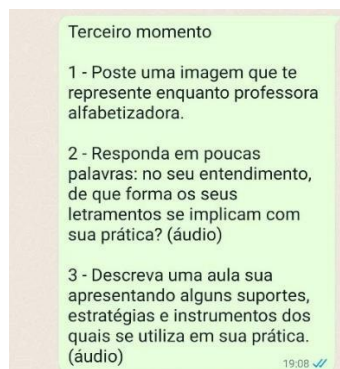
quais motivos os estudantes, principalmente as meninas, reproduzem em seu universo de brincadeiras o ato de ensinar a ler e a escrever? As crianças, naturalmente imitam os adultos desde seu nascimento. É através das relações estabelecidas com os adultos e das experiências de aprendizagem que elas desenvolvem o conhecimento, ou seja, aprendem. Para além desse motivo, elas imitam, pois sentem a necessidade de serem iguais aos outros e conseqüentemente de se sentirem parte de um determinado grupo social, construindo o que chamamos de sentimento de pertencimento. Esse é um sentimento que gera segurança aos seres humanos e os ajuda na identificação com o grupo social em que estejam inseridos.

Ora, se imitar para as crianças é um processo normal de aprendizagem, se muitas meninas se tornam professoras por se identificarem afetiva e socialmente com a ação desenvolvida por suas professoras e se o ato de imitar prevê reprodução de comportamento, muito do que as professoras que mediarão seus processos de alfabetização faziam, pode ser que esteja presente na prática pedagógica de nossas alfabetizadoras hoje. Inevitavelmente, com a precarização da estrutura dos cursos de formação docente, tanto inicial, quanto continuada, desconstruir sozinhas alguns conceitos e ampliar as possibilidades frente ao processo de alfabetização de seus estudantes fica muito complicado para elas sozinhas.

O fato de conseguir identificar ações de letramentos em seus próprios processos de ensino aprendizagem da leitura e da escrita, nos faz entender que além de terem um conhecimento acerca desse assunto, de terem sido expostas às ações de letramentos, muito provavelmente essas professoras promovem ações de letramentos em suas práticas, significando o processo de alfabetização de seus alunos.

No terceiro momento vivenciado junto às nossas professoras, objetivamos focar em seu lado mulher alfabetizadora e conhecer um pouco mais sobre seu comportamento enquanto mediadora do processo de aquisição da leitura e da escrita dos estudantes. Esse peculiar momento foi composto por três específicas tarefas, como podemos ver na imagem a seguir.

Figura 19. Tarefa da professora alfabetizadora



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Na primeira tarefa desse momento, as professoras deveriam postar uma imagem que as representassem enquanto alfabetizadoras. Para nossa surpresa, duas das fotos vieram com legendas, outras três preferiram se resumir apenas à imagem e uma delas teve muita dificuldade para escolher algo que a representasse. Vejamos:

Figura 20. Imagens escolhidas pelas professoras alfabetizadoras



—→ “Acho que apesar de tudo, ainda consigo acender uma ‘luzinha’ e alfabetizar meus alunos. Sempre carrego a esperança de que até o final do ano tudo pode acontecer.”



—→

“Me representa por simbolizar resistência e adaptação.”



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Podemos iniciar nossa análise pelos termos trazidos de maneira tão forte e significativa nas legendas das duas primeiras imagens. Para uma alfabetizadora, o que pode significar a frase “Acho que apesar de tudo, ainda consigo acender uma ‘luzinha’ e alfabetizar meus alunos”? O processo de alfabetização, em especial para nós, nas redes públicas de ensino, para além de todos os desafios enfrentados pela Educação Nacional ao longo dos anos, de uma maneira geral, visando ao seu sucateamento e dos entraves que atravessaram historicamente o segmento da Alfabetização, enfrenta sérios problemas estruturais que, infelizmente, não são exclusividades do Município de Queimados.

Assim sendo, somada a todas as situações vividas e sustentadas, como as mazelas pessoais, as limitações causadas por uma formação inicial deficitária, por uma formação continuada que não consegue suprir as reais necessidades dos docentes, pelo contexto social de pobreza ao qual nossos estudantes estão inseridos, pela falta de acesso contínuo e ampliado aos suportes de leitura e escrita dessas crianças, pela precarização das políticas públicas de subsistência, entre outras coisas, está a incapacidade das redes públicas de ensino, enquanto sistema, de manter digna e basicamente suas unidades escolares com o essencial a um trabalho de qualidade. Esse “apesar de tudo”, na frase da professora, representa toda a luta do cotidiano, todos os obstáculos que ela precisa transpor para, enfim, alcançar seu objetivo enquanto alfabetizadora, que é alfabetizar.

Poderíamos enumerar aqui diversas situações que contribuem para que os desafios docentes sejam, todos os dias, acentuados, para além daqueles que dizem respeito à valorização do profissional, de uma maneira geral, como salários dignos e direitos respeitados como o 1/3 da carga horária para planejamento. Assim, outras questões dificultam ainda mais a atuação da categoria em seus locais de trabalho, como por exemplo a precariedade dos prédios de alocação das escolas, o que torna inviáveis as atividades voltadas ao ensino (falta de reforma, falta de espaços essenciais como bibliotecas, sala de recurso, entre outras, falta de profissionais de limpeza, ambientes fechados sem ar condicionado, sem ventiladores, etc.), a ausência de merenda de qualidade e em quantidade suficiente, a falta de material didático adequado, a carência de profissionais especialistas e de apoio, e o distanciamento de algumas famílias do processo de ensino-aprendizagem de seus filhos e filhas. Sem contar o suporte pedagógico e educacional que não consegue chegar a todos os professores de maneira íntegra e inteira com projetos potentes e bem embasados, esbarrando também na carência de pessoal. São muitas as implicações.

Entretanto, por mais que pareça que estamos sempre nadando contra a maré, muitas “luzinhas” são acesas, mesmo que para isso a persistência, a paciência e a dedicação tornem-se indispensáveis na condução do processo de ensino-aprendizagem das crianças das classes menos favorecidas. Há que se ter esperança e acreditar que “até o final do ano tudo pode acontecer”. É disso que vive a docência na atual circunstância: de esperança. Mas, será isso suficiente? Ter esperança basta? Como diz a legenda da outra imagem, a do cacto, a capacidade de “resistir e de se adaptar” é o que mantém esses profissionais de pé. A pandemia só veio colocar ainda mais lenha nessa fogueira que incendeia a mente daqueles que levam a sério seu trabalho diário. Porém, é muito relevante compreender que esses professores precisam sim de um olhar cuidadoso, atento, cauteloso, empático, mas, acima de tudo, dependem de capacitação, de oportunidade para desenvolverem conhecimentos técnicos que lhes deem condições de intervir, de forma segura, intencional e eficaz na alfabetização dos estudantes.

De certo, ninguém é professor para ser mártir. A profissionalização é estritamente necessária e torna o docente ainda mais capaz até de transformar sua própria realidade de dor e sofrimento, na luta por condições mais dignas e justas de trabalho em todos os sentidos. Conhecimento é poder. Buscar conhecimento torna os profissionais cada vez mais livres para serem ícones transformadores. Como podemos ver em uma outra imagem apontada por uma de nossas alfabetizadoras, a mulher professora, já tem sobre seus ombros muitas atribuições, administra vários papéis que a leva, muitas vezes com elevados níveis de estresse e estafa. Nesse sentido, é importante que cada segmento da sociedade cumpra com suas

responsabilidades para que o profissional da Educação não tenha sempre que ser o lado mais fraco, aquele que absorve toda a carga e que, no fim, vai dar “um jeitinho em tudo”. Estado, Sistemas de ensino, famílias, todos devem compreender e desempenhar bem suas funções para que a Educação gire como uma engrenagem perfeita e sua oferta seja de qualidade.

Duas das nossas alfabetizadoras elencaram imagens voltadas para o fazer pedagógico, as ações de sala de aula que devem trazer prazer e significação aos alunos na produção do conhecimento acerca da leitura e da escrita. Vemos bem presente a exploração do gênero textual receita, potencializando o processo e garantindo uma alfabetização com intencionalidade. Na outra imagem, uma professora que quebra alguns paradigmas ao organizar sua sala de aula em círculo e com isso promove um diálogo mais direto com seus estudantes, favorece uma comunicação mais fluente, menos excludente, mais igualitária, dando oportunidade a todos de se verem, se falarem e, nesse sentindo, sentirem-se mais unidos. Uma alfabetização que, antes de tudo, é dialógica, comunicativa, enunciativa, que parte da linguagem de sujeito para sujeito.

Assim, constatamos que, mesmo com tantas questões envolvidas no cotidiano docente, essas mulheres alfabetizadoras conseguem cultivar boas práticas e representam seus pares que buscam, incansavelmente, garantir bons resultados desse processo, que, de verdade, não tem receita, mas tem princípios (CORSINO, 2013).

Ainda como parte das atividades propostas para o terceiro momento nas tríades, foi solicitado, depois que elas escolhessem uma imagem que as representassem enquanto professoras alfabetizadoras, que respondessem à seguinte pergunta: no seu entendimento, de que forma os seus letramentos se implicam com sua prática? Observamos que as respostas apresentam bastantes apontamentos em comum, mas também alguns pontos diferenciados que se implicam com o entendimento que as docentes têm sobre o conceito do termo Letramentos e do entendimento delas acerca de seus próprios Letramentos.

Para facilitar a análise iremos aproximar os relatos/respostas que abordam em seu discurso marcas de ações de Letramentos presentes na prática pedagógica do cotidiano das alfabetizadoras que sejam recorrentes ou bem próximas, a partir do entendimento que elas possuem sobre essa concepção. No relato de duas professoras, identificamos ideias bem parecidas sobre a forma com a qual percebem seus letramentos interferindo em seus fazeres diários, por meio de atividades práticas que vão sendo elencadas como exemplo.

Observe a resposta da primeira:

Eu penso que a partir do momento que eu utilizo práticas reais, onde os meus alunos têm acesso a uma variedade de gêneros textuais, onde eles possam vivenciá-los né? Seja lendo, escrevendo um bilhete, uma receita, recontando uma história, né? Desenvolvendo atividades onde a construção do próprio ambiente da sala de aula,

possa ser construída não só por mim, mas por eles também, né? Eu gosto muito de usar encartes, onde eles têm acesso... nós já produzimos um alfabeto de parede usando encartes aonde aí eles vivenciam porque eles conhecem alguns produtos que estão exposto ali na sala, né? E eles vão reconhecendo as letras e tendo essa vivência. Porque eles vão ao mercado aí eles vão lá e vê Nescau, ah o N de Nescau, as letrinhas... (Professora B).

Vejamos a resposta da segunda alfabetizadora:

Bom, agora falando sobre como meu letramento se aplica na prática é... acontece de uma forma bastante dinâmica, eu gosto dos alunos se envolvendo ao máximo assim, trabalhando gêneros textuais e recursos simples do dia a dia deles, como por exemplo, encarte de mercado, revistinhas que eles trazem, é... músicas atuais, trabalhar com rótulos. Eu gosto sempre de construir algo junto com eles e sempre explorando de várias formas: para eles encontrarem as palavras, para eles encontrarem as letras, para eles falarem, incentivo muito eles falarem, que eles se expressem, que eles tenham liberdade de desenvolver mesmo a oralidade deles, eu gosto muito que eles se apresentem, que eles tenham essa autonomia já desde cedo. E aí, dentro disso também, eu gosto muito de trabalhar produção textual compartilhada, a escrita compartilhada junto com eles, a criação de cartazes para sala, sempre instigando eles a pesquisarem informações, letras, palavras... eu gosto muito de botar eles para se mexer em sala de aula, não gosto de ninguém parado (Professora A).

Podemos constatar a partir desses relatos que a compreensão acerca do termo Letramentos que elas possuem, por um lado se distancia delas próprias e se confunde com os Letramentos que supõem que seus estudantes já tenham desenvolvido em si ou precisem desenvolver e, por outro lado, as aproxima, no sentido de não conseguirem identificar ou expressar de que forma os seus conhecimentos a respeito das práticas letradas que vivenciam vão interferir na maneira como elas medeiam todas essas experiências que citaram. As ideias de ambas as profissionais caminham em direções bem convergentes, isso faz com que elas considerem que seus próprios Letramentos irão se implicar com suas práticas de forma bem parecida, que é por meio das atividades que propõem e que seguem sempre a lógica do estudante ativo e participativo a partir de suas experiências letradas, ou seja, mais uma vez não são os Letramentos delas, mas sim os deles.

Sabendo que o termo Letramentos pode ser entendido como as habilidades leitoras e escritoras dentro de um específico contexto social, que explora a leitura e a escrita de forma prática tendo a linguagem como produto desse meio social e cultural. Assim, quais são essas experiências particulares de cada professora em lidar com as demandas de escrita e de leitura as quais estão submetidas todos os dias por onde passam, por onde vivem? Isso influencia na organização do seu trabalho docente?

Desse modo, é possível pontuar aqui como respostas a essas perguntas as próprias ações que as alfabetizadoras citam como sendo do contexto de seus estudantes e que, com certeza, também fazem parte de seus contextos, como, por exemplo, ir ao mercado e procurar um produto pelo rótulo, ler a letra de uma música, confeccionar um cartaz para determinado fim,

contar, ler ou recontar uma história, escrever um bilhete, a leitura da bula do medicamento, a receita utilizada para cozinhar nas horas vagas, a utilização das redes sociais, a forma como organizam e escrevem seus relatórios na escola, a maneira de se orientar ao se locomoverem na cidade, ou em qualquer local que seja, o jeito que leem seus artigos, seus textos acadêmicos, que estratégias adotam para fichar um texto na faculdade, enfim, são faces de uma mesma moeda e isso tudo influenciará de modo particular na condução do trabalho dessas mulheres frente ao processo de ensino-aprendizagem, afinal, somos resultado daquilo que vivemos.

Entendemos com esses registros que as alfabetizadoras buscam introduzir no ambiente da sala de aula as vivências do contexto sociocultural e socioeconômico dos estudantes, buscando significar a prática para alcançar o objetivo principal da ação docente, que, nesse caso, é a produção do conhecimento acerca da escrita e da leitura, ou seja, a Alfabetização. Esse processo de Alfabetização vai conter e precisa conter marcas dos Letramentos, tanto dos estudantes, quanto dos alfabetizadores.

Desse modo, assim como os processos de Alfabetização e Letramentos são indissociáveis, os processos de Letramentos e Aprendizagem Significativa também caminham juntos. Portanto, podemos compreender esses dois conceitos como simultaneamente implicados, explícitos e que, às vezes, se confundem na maneira com a qual as alfabetizadoras organizam suas respostas para a pergunta dessa etapa. Porém,

É importante reiterar que a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não literal e não arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva (MOREIRA, 2010, p. 2).

Dois outros relatos se estruturam de forma a ratificar essa associação entre os conceitos de Letramentos e de Aprendizagem Significativa e seguem na direção de conceituar ou apresentar argumentos que possam embasar respostas, que, na verdade, estão considerando os Letramentos dos estudantes, de que forma eles se relacionam com a leitura e a escrita em seus contextos sociais e não os delas, ou seja, suas experiências letradas. Vejamos:

O meu letramento ele implica na prática quando consigo levar o conhecimento ao aluno de forma prática e significativa (Professora F).

Todo conhecimento, ele favorece muito a prática quando essa prática ela está associada a vivência do aluno, ao seu contexto sociocultural, onde ele constrói ali naquele ambiente pedagógico esse sentimento de pertencimento, eu me reconheço naquele ambiente porque eu consigo identificar através daquele ambiente ali a minha realidade, o meu contexto, consigo identificar a minha família, consigo identificar as minhas vivências, então diante disso essa prática acaba se tornando significativa e transformadora para esse aluno, para esses alunos de uma forma geral. Então, assim, é muito importante essa associação entendeu? Entre o conhecimento e prática, melhor dizendo, essa contextualização do conhecimento dentro da realidade daquele indivíduo. Ah, esse conhecimento ele se aplica à realidade sociocultural, a realidade,

às vezes até socioeconômica dessa família, desse aluno, dessa comunidade? Então, assim, é muito importante essa associação do conhecimento, desse letramento com essa prática para que venha favorecer o processo alfabetizador, o processo de desenvolvimento dessa criança, desse aluno de uma forma geral, de uma forma global (Professora E).

Uma outra alfabetizadora aponta em seu relato uma prática de letramento propriamente dita, onde expressa um sentimento de valorização, por acreditar que uma ação letrada praticada por ela em seu dia a dia se implica e pode potencializar seu trabalho de mediadora do processo de aquisição do conhecimento acerca da leitura e da escrita de seus estudantes. Aqui, muito visivelmente, ela se orienta por uma prática do cotidiano dela, afinal, não são todos os estudantes que leem Literatura Infantil, até mesmo porque, eles próprios estão sendo iniciados no processo de alfabetização e, infelizmente, não são todos que possuem acesso a essa prática em seus contextos sociais. É uma prática mobilizada inicialmente pelos Letramentos dela, que cita, apaixonadamente em seu relato:

Eu sempre li muito e começo as minhas aulas com a Literatura Infantil, vejo na Literatura Infantil a possibilidade de abordar e de refletir todos os assuntos de forma lúdica. Costumo ter um cantinho de leitura e um projeto de leitura com bolsa com três livros e um caderno de registros, para os alunos levarem para casa e toda família está envolvida com essa literatura infantil e com esse registro que os alunos fazem (Professora D).

Na última tarefa desse terceiro momento, foi solicitado às alfabetizadoras que descrevessem uma aula delas apresentando alguns suportes, estratégias, instrumentos dos quais se utilizam em suas práticas cotidianas. Vamos analisar alguns pontos específicos dessas descrições atentamente, buscando suscitar evidências de eventos e práticas de letramentos que apontem para marcas da existência dessas mulheres professoras. Também iremos observar as experiências potentes que considerem os estudantes como protagonistas em seus processos de alfabetização, visando a um ensino significativo, que consiga desenvolver não apenas as habilidades leitoras e escritoras, mas também a consciência crítica e autônoma tão necessárias a uma Educação comprometida com a transformação social, que precisa transpor as barreiras da desigualdade, da exclusão, da injustiça e da opressão, que assolam e aprisionam nossas crianças das classes populares.

Uma aula utilizada, né? Que foi muito rica, muito enriquecedora pro contexto alfabetizador dos alunos foi a utilização de receita. Receita simples que faz parte do próprio dia a dia do aluno, que o aluno consegue se identificar naquela receita, ou fazendo ou vendo alguém fazer, seja na televisão, seja na casa da vó, seja na casa da tia e acabar criando aquele envolvimento ali dele não ser somente espectador, mas dele ser protagonista, né? Dele participar se envolver e ali ele acabar construindo esse processo aprendizagem juntamente com a colaboração, orientação, mediação ali do professor. Outra atividade legal é trabalhar brincadeiras também que eu já utilizei muito, cantigas de roda, construção de paródias a partir de funk, de músicas do próprio contexto do aluno (Professora E).

O trabalho com gêneros textuais, de uma maneira geral, é sempre muito válido e promove realmente uma aprendizagem significativa, a partir do momento que há um planejamento e uma condução adequada das ações previstas e não previstas para a aula. Dizemos não previstas, pois a aula é um acontecimento vivo. Muitas coisas saem do roteiro, e isso é maravilhoso no ato de ensinar, entretanto, não significa que o planejamento perca, por causa disso, seu significado e sua importância. Pelo contrário. O ato de planejar é indispensável à ação docente e prepara o mediador, o professor, para atuar, inclusive, no novo, naquilo que nasce no momento da interação dos estudantes entre si e com a atividade proposta.

Especialmente nesse relato, chamamos a atenção para a prática da alfabetizadora que pauta sua aula no desenvolvimento de uma receita. O que seria mais Letramento Feminino do que ensinar a ler e a escrever a partir de uma vivência, posta pela sociedade machista como tarefa exclusiva da mulher por muito tempo? Essa professora adota para seu fazer profissional uma atividade que, muito provavelmente, seja comum em seu dia a dia, mesmo que ela não cozinhe com frequência. O contato com o ato de cozinhar, implica, mesmo que no discurso, na linguagem oral, a utilização de uma receita, ou seja, um texto, escrito ou não e o ato de se alimentar é uma necessidade diária, sendo, portanto, algo significativo para as crianças.

Essa é uma prática que quebra alguns paradigmas, quando põe em comum aos estudantes uma atividade pautada em uma ação do cotidiano, encarada por muito tempo como sendo única e exclusivamente obrigação feminina na sociedade, tendo em si um valor social incomensurável. Para além dessa importante função, explorar atividades lúdicas de escrita e de leitura depois de uma experiência prática e prazerosa se torna mais potente na produção do conhecimento não apenas na alfabetização, mas em toda trajetória escolar e na vida. Descobrir as letras e os sons que formam a palavra BRIGADEIRO, depois de ter feito e degustado um doce delicioso, com certeza vai ser mais atrativo. Sem contar a gama de possibilidades de variados assuntos que podemos abordar com essa prática de letramento que envolve o ato de ouvir, ler e escrever uma receita.

Entretanto, essa é uma prática que demanda alguns cuidados principalmente no tocante ao contexto dos nossos estudantes e das comunidades em que estejam inseridos. Para além do desconstruir o entendimento de que só a mulher deve cozinhar e o prazer de aprender as letras e os sons que formam a palavra BRIGADEIRO, está o direito que todos têm de ter acesso ao seu alimento. Isso nos leva, mais uma vez, a considerar a dimensão social que essa atividade alcança e o fato de que isso não pode ficar fora do planejamento, da discussão. Será que todos os estudantes sabem o que é BRIGADEIRO? Será que esses estudantes realizam pelo menos uma refeição diária fora do universo escolar? Se não, por que eles não têm o que comer em

casa? A merenda deles na escola é de qualidade? De onde vem? Quais questões se implicam com essa simples e, ao mesmo tempo, tão potente ação de fazer uma receita na sala de aula?

Não se permite a dúvida em torno do direito, de um lado, que os meninos e as meninas do povo têm de saber a mesma matemática, a mesma física, a mesma biologia que os meninos e as meninas das “zonas felizes” da cidade aprendem, mas, de outro, jamais aceita que o ensino de não importa qual conteúdo possa dar-se alheado da análise crítica de como funciona a sociedade (FREIRE, 2000, p. 44).

Em um segundo relato, encontramos a descrição de outra prática que mostra como os letramentos docentes se implicam e mobilizam ações nas práticas pedagógicas adotadas em sala de aula e para além da sala de aula, observando esse funcionamento da sociedade, como nos fala Paulo Freire. Se o relato anterior apresentou uma prática que deu margem para tratar de políticas públicas voltadas para o direito de alimentar o corpo, desta vez, a prática vai ampliar a discussão acerca de um outro problema social, que é a falta de alimento para a alma e para a mente, que, no final das contas, fazem parte de um mesmo pacote cruel de intenções que visam ao aprisionamento e à docilização dos corpos (FOUCAULT, 1987). Vejamos:

Os alunos são convidados a ler uma Literatura Infantil independente ou não do saber ler. Aqueles que não sabem ler, contam a história pelas imagens do livro. No início, vejo muita dificuldade, muitos alunos ficam muito nervosos, até dá para perceber né? O livro tremendo por conta da timidez e da falta do hábito de fazer leitura né? Mas geralmente no final do ano eles já se sentem bem à vontade, boa parte da turma já consegue ler por que já domina a leitura e já não tremem mais na hora de contar a história. Aconteceu um fato muito interessante, uma vez que... eu tinha um avental que eu usava pra fazer a minha literatura e quando os alunos iam ler também usavam esse avental e eu tive um aluno que ele recusou a usar o avental porque o homem não usa avental. E durante todo o ano, nas discussões, nas reflexões sobre as nossas literaturas infantis falamos sobre a questão de a mulher trabalhar hoje em dia e o homem ajudar, de homem ser cozinheiro, de homem ser chefe de cozinha... Foi um trabalho desenvolvido assim, ao longo do ano. Quando chegou no final do ano, quando chegou o dia desse aluno ler, ele pegou o livro para ler e disse que queria colocar o avental. Foi um momento assim, que quando eu falo até me arreio porque foi uma coisa muito bacana, foi muito interessante, foi uma vivência maravilhosa, foi perceber que o trabalho não é em vão (Professora D).

Quando adotamos o termo “alimentar a alma e a mente”, estamos nos referindo ao ato de ler. Quando insere em seu planejamento a Literatura Infantil, a alfabetizadora está se utilizando de uma das mais potentes possibilidades para uma alfabetização rica, atrativa, diversificada, significativa e estimulante, que cria e recria situações em que as crianças possam se expressar por meio da imaginação, da criatividade e da inventividade, desenvolvendo gosto pela leitura e pela escrita de forma que cada uma seja respeitada em seu espaço-tempo particular.

Alguns trechos da descrição da alfabetizadora nos levam a considerar questões muito pertinentes desse processo de desenvolvimento da criança, com relação à aprendizagem e à produção do conhecimento sobre a linguagem oral e escrita. Por exemplo, no trecho “os alunos

são convidados a ler uma literatura infantil, independente ou não do saber ler”, ela nos provoca a considerar a posição das crianças frente à leitura, em uma perspectiva de que seja possível ler mesmo antes de se conhecer as letras ou a relação que elas estabelecem com os sons. A medicação correta vai, antes de tudo, garantir o acesso dessas crianças aos suportes de leitura, e, nesse caso em particular, tratamos do Livro de Literatura Infantil, em seguida vai criar espaços e situações da prática dessa leitura. Assim como para aprender a falar, a andar, a criança precisa ser estimulada, para ler também não é diferente. É muito relevante para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem das crianças a prática de letramento explorada por essa alfabetizadora porque

Se nossas escolas, desde a mais tenra idade de seus alunos se entregassem ao trabalho de estimular neles o gosto da leitura e o da escrita, gosto que continuasse a ser estimulado durante todo o tempo de sua escolaridade, haveria possivelmente um número bastante menor de pós-graduandos falando de sua insegurança ou de sua incapacidade de escrever. Se estudar, para nós, não fosse quase sempre um fardo, se ler não fosse uma obrigação amarga a cumprir, se, pelo contrário, estudar e ler fossem fontes de alegria e de prazer, de que resulta também o indispensável conhecimento com que nos movemos melhor no mundo, teríamos índices melhor reveladores da qualidade de nossa educação (FREIRE, 2001, p. 267).

Assim, como o trabalho com a receita em sala de aula possibilita a abordagem de diversos assuntos que se desdobram no contexto social, a exploração da Literatura Infantil também tem, enquanto uma prática de letramento, esse importante papel. Considerar que um estudante mude sua postura a partir de um movimento de conscientização provocado pelo ato de ler, que é o caso do estudante que desconstruiu o preconceito acerca do uso do avental pelo contato e acesso aos livros, viabilizados por sua alfabetizadora, faz com que constatemos que os letramentos docentes, sejam eles desenvolvidos no período de sua alfabetização, ao longo da vida ou em seu processo de formação, tanto inicial, quanto continuada, ao se implicarem com suas práticas pedagógicas, potencializam as experiências. Afinal de contas, o processo de alfabetização não deve focar apenas no desenvolvimento de técnicas de leitura e de escrita, ou em tornar conhecida uma realidade, mas acima de tudo, na conscientização dos estudantes para que se sintam instrumentos de uma real transformação da sociedade, já que

A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica (FREIRE, 2006, p. 30).

Nesse sentido, para nossa terceira alfabetizadora, quanto mais aproximamos as práticas voltadas ao processo de ensino-aprendizagem da realidade, mais potentes epistemologicamente elas se tornam, na medida em que provocam indagações dos sujeitos (estudantes) sobre o objeto do conhecimento, que sem a ação do sujeito sobre ele é só um objeto inerte. Como suporte de

leitura e de escrita, essa alfabetizadora adota o valioso encarte de supermercados como recurso, visando a explorar os rótulos como estratégia para investigação do fantástico mundo das letras e dos números. Uma prática de letramento recorrente no dia a dia, que é a consulta aos encartes de diferentes estabelecimentos comerciais, sejam eles virtuais ou físicos, transformada em caminhos para significar o ensino na alfabetização tendo os letramentos adquiridos como combustível para o desenvolvimento de novos letramentos, originando-se na mulher professora, mas jamais deixando de considerar a realidade dos estudantes.

Em minhas aulas eu sempre utilizei encarte de supermercado para criar situações de problemas. Gosto muito de trabalhar com rótulos. Através dos rótulos nós produzimos o alfabeto para sala de aula, trabalhamos a leitura, produção de frases, ditadinhos, bingo das Letras. O lúdico sempre fez parte da minha sala de aula, né? Porque ele estimula a criatividade, aprendizagem através de jogos, de brincadeiras. Fica uma coisa assim bem prazerosa para as crianças, né? Porque eu sigo aquele ditado que brincar é coisa séria e brincando se aprende (Professora B).

Identificamos no singular relato da alfabetizadora os termos lúdico e brincadeiras. O que podem representar para o processo de ensino-aprendizagem? Que dimensões assumem ao serem adotados como estratégia ou recurso na produção do conhecimento na alfabetização? Precisamos considerar que tornar algo lúdico é mobilizar variadas questões que vão muito além do brincar, mas sempre que brincamos estamos adotando ludicidade, ou seja, estamos explorando o lúdico e esses movimentos para o universo da criança se tornam complementares e indispensáveis. Atividades lúdicas, segundo Luckesi (2000, p. 96), são aquelas que propiciam a plenitude da experiência. Assim, que experiências poderiam ser mais plenas e desenvolver mais aprendizagem na criança que o brincar?

Segundo Piaget (1998), a primeira linguagem que a criança compreende é a linguagem do corpo, a linguagem da ação. É por meio do corpo que a criança interage com o meio, tornado, nesse sentido, a brincadeira como ação constitutiva da criança e, portanto, da sua aprendizagem, na medida em que o brincar explora diferentes dimensões do corpo como as esferas mental e física, explorando sentidos, movimentos, habilidades, capacidades. Já Vygotsky (1978) define o brinquedo como algo que preenche as necessidades da criança, o que significa entendê-lo como algo que motiva para a ação.

Nessa perspectiva, quando atrela o trabalho com encarte de supermercados ao ato de brincar, a partir de bingo das letras, por exemplo, a alfabetizadora se utiliza da ludicidade para mobilizar os conhecimentos prévios dos estudantes, objetivando produzir novos conhecimentos a partir de eventos de letramentos, que se referem aos elementos mais observáveis das atividades que envolvem a leitura e a escrita propostas em sala de aula. Posteriormente, no cotidiano, esses conhecimentos irão desaguar na vida social dos estudantes na prática letrada

de compreender, ler e interpretar atividades diárias que envolvam compra, venda, raciocínio, consumo, alimentação etc., em contextos culturais a partir dos quais os estudantes atribuem significados à escrita e à leitura.

Relevante ressaltar também que brincadeiras e jogos propostos em sala de aula para tornar lúdico o processo de ensino-aprendizagem estão repletos de simbologia e carregam traços do contexto sociocultural, histórico e socioeconômico das alfabetizadoras, assim como consideram a realidade dos estudantes enquanto membros de um grupo social específico na sociedade. Em um trecho da sua descrição, a professora E diz: “outra atividade legal é trabalhar brincadeiras também que eu já utilizei muito, cantigas de roda, construção de paródias a partir de funk, de músicas do próprio contexto do aluno”. Em uma análise dessa fala, percebemos que muitos e diversos letramentos docentes são mobilizados quando as alfabetizadoras resgatam a forma como brincavam de roda e se relacionavam com as letras das cantigas em seu tempo de criança, ou quando recordam músicas que marcaram épocas, para explorar, na contemporaneidade, quais letramentos seus estudantes desenvolveram a partir de experiências com essas práticas e quais ainda podem desenvolver.

Entretanto, depois de considerar tantas possibilidades de práticas em sala de aula, nos questionamos: e durante a pandemia? Como se deu esse processo de produção do conhecimento? Como foi administrar a tarefa de mediação para promover a interação entre os estudantes? Foi possível se utilizar das mesmas estratégias e recursos? Para ilustrar esse período tão peculiar vivenciado por nossas alfabetizadoras, separamos na descrição de suas aulas, trechos que registram, de forma ímpar, toda angústia provocada pela pandemia, quando retira o direito a uma educação presencial e obriga alfabetizadoras e estudantes a vivenciarem o desafiador ensino remoto.

Eu gosto muito de trabalhar com o lúdico e durante a pandemia já foi um pouquinho mais difícil de conseguir fazer acontecer as minhas aulas como elas eram né? Porque era bom, era muito bom ver a participação assim, das crianças, ver as descobertas deles, mas tudo isso foi interrompido com a pandemia. Acompanhar esse desenvolvimento já ficou assim, mais difícil, porque eu não tinha como intervir diretamente. Ajudar, incentivar, como era em sala de aula, né? Tanto as crianças tiveram dificuldade, quanto eu também porque eu tive de aprender a usar a tecnologia, que para mim também já era assim, um pouco difícil, eu tive que criar novas estratégias para tentar alcançar alguns objetivos que, a meu ver não foram alcançados, né? Porque ano passado, quando as crianças retornaram para sala de aula, eu pude perceber que aquelas crianças que participavam das aulas remotas, as atividades, não eram assim, todas as crianças que conseguiram realizar com autonomia, né? A gente corrigia, mas com certeza o auxílio dos familiares ali para produzir aquelas atividades era notório, porque as crianças ano passado... foi assim bem difícil... as crianças mal sabiam escrever seu nome. Então assim, trabalhei muito com fichinha de leitura para que elas aprendessem o primeiro nome e chegassem no final do ano fazendo, já conseguindo realizar o seu nome completo e a pandemia trouxe esse desgaste, esse

desafio, né? Foi um desgaste e também um desafio, acredito eu, para todos os professores (Professora B).

Um relato potente que se confunde até com um desabafo, uma sensação quase que de impotência trazida à tona nas palavras dessa alfabetizadora que se viu perdida frente aos desafios impostos pela pandemia e do impensado ensino remoto. Desgastada, ela exterioriza o quanto foram sofridos os dias em que se viu obrigada a realizar um atendimento virtual a uma turma que ficou mais de um ano sem ir à escola, sem nem sequer conhecer seus estudantes. Fala da superação, ao perceber que a tecnologia se tornou um limitador, e frisa ao dizer “eu tive que aprender a usar a tecnologia”, indicando que mesmo as práticas pedagógicas no sistema presencial de ensino pouco ou nada tinham do universo digital. Entendemos, por tudo que ouvimos e vimos, que os letramentos voltados para essa área, para uma boa parte dos alfabetizadores, precisaram ser iniciados ou aprofundados durante a pandemia devido à necessidade real.

Isso nos faz considerar a questão dos multiletramentos, ferramentas versáteis, potentes que atravessam as práticas de leitura e escrita na sociedade contemporânea. O universo digital e seus multiletramentos, mesmo em aulas presenciais, se tornam grandes aliados dos professores alfabetizadores, na medida em que promovem uma alfabetização implicada com o contexto midiático, em que a maioria das crianças se aventura cotidianamente, mesmo que seja por tabela. A oferta do trabalho na alfabetização, pautada nos multiletramentos se torna, nesse sentido, uma ação reparadora que irá promover ou ampliar o acesso das crianças, que possuem pouco ou nenhum acesso, às novas e diversas formas de ler e escrever em diferentes suportes e estilos de construção, que, com certeza, estão presentes na realidade social a qual estão inseridas segregando e excluindo os menos favorecidos por suas condições sociais.

Um outro relato ratifica a fala da *professora B*, no tocante ao desânimo causado pelo contexto pandêmico e pós-pandêmico, fortalecendo o sentimento coletivo dos professores enquanto pares de atuação.

E durante a pandemia, agora descrevendo a aula, eu senti que eu realizei as atividades com os alunos de uma forma muito automática. Eu usei a apostila cedida pela prefeitura e como os alunos estavam estudando a distância eu não consegui, eu também não estava me sentindo disposta para fazer alguma coisa diferente como eu fazia antes, né? Agora, esse ano, que estou começando a me animar a relembrar algumas coisas que eu fazia... Então realmente nesses últimos 2 anos, né, Gente? Eu fiquei bastante assim engessada, mas eu me lembro que eu fiz uma atividade quando a gente estava no digital que foi para desenvolver a oralidade das crianças, eu gravei um vídeo contando uma história, era até o livrinho Bom dia todas as cores e como era Novembro, mês da consciência, e estava todo aquele trabalho, aquele incentivo à consciência, eles ouviram essa história e depois eu pedi para eles gravarem um vídeo também, contando sobre o que eles acharam, contando a moral da história, desenharem e fazerem uma escrita livre sobre o que eles entenderam da história e foi bem bacana os registros deles. Eu gostaria muito de ter feito mais atividades dessa

forma no presencial, mas quando eu retornei as atividades no presencial no ano passado, a frequência da minha turma foi muito baixa, eles não foram muito constantes na frequência, tinham dias que iam 3 alunos 5 alunos. Eu acabei mais focando nas sondagens mesmo me senti perdida até... o que fazer com eles em tão pouco tempo e foi isso que aconteceu. Mas esse ano eu pretendo voltar com a sequência didática, com atividades de letramento. Acho que agora começando do início e conhecendo a turma realmente eu vou conseguir voltar com essa prática que eu gosto tanto (Professora A).

De novidade, a fala da professora A, na descrição da sua aula, traz a presença do que ela chama de “apostila cedida pela prefeitura”, que é o tão famoso e mais utilizado instrumento desse novo tempo de ensino remoto, o Plano de Estudo Orientado (PEO). Essa forma de se expressar da alfabetizadora nos revela uma das definições para esse período ao provocar em nós a nítida sensação de distanciamento e de frieza imposta por esta modalidade de ensino. Onde fica um dos mais valiosos princípios da Educação que trata do respeitar contextos, individualidades, espaço-tempo de cada indivíduo? Um Plano de Estudo Orientado pensado e implementado de forma generalista, sem considerar a realidade e as especificidades de cada turma é algo muito complicado de se conceber.

Para além disso, como pensar uma alfabetização sem brilho nos olhos, sem olho no olho, sem interação plena do corpo, sem calor humano? Alfabetização gélida. “Eu fiquei bastante engessada”, relata a professora A e nos faz refletir sobre o quanto muitos, de fato, quiseram parar, estacionar, porém, viram que era tempo de repensar, projetar outra vez, ressignificar tudo o que entendiam até então sobre Educação, sobre o que fazer e como fazer na Educação, desconstruir conceitos para reconstruir possibilidades, encontrar novos caminhos, mover-se, não era permitido desistir e, então, superação foi a palavra de ordem. Por mais que sejam relatos fortes, ainda assim, eles não dão conta de dizer com exatidão o quanto esses dias foram assustadores, pois

A narrativa não entrega os “fatos”, mas as “palavras”: a vida recontada não é a vida. Essa constatação tão simples e, ao mesmo tempo, tão difícil de se compreender, tão forte é a ilusão do realismo da linguagem, merece ser constantemente lembrada. Nenhuma prática de formação pode pretender reconstituir por si só o que seria o curso factual e objetivo do vivido; o “objeto” sobre o qual trabalham as linhas de formação pelas histórias de vida não é, portanto, “a vida”, mas as construções narrativas que os participantes do grupo de formação elaboram, pela fala ou pela escrita, quando são convidados a contar suas vidas (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 361-362).

É sobre contar, sobre buscar em seu vivido o que possa e consiga exteriorizar na linguagem falada ou escrita, é esse justamente o objetivo da tarefa seguinte, que convida nossas alfabetizadoras participantes a compartilharem suas experiências na Alfabetização. Para o presente estudo, compreender quais foram os caminhos que as levaram a estarem como mediadoras da produção do conhecimento no Ciclo de Alfabetização e como elas se sentem, é bastante relevante. Pedimos licença para conhecer e, num olhar atento e empático, analisar suas

narrativas que tratam de algo tão peculiar a cada sujeito que é sua vida e suas vivências recontadas em tão singulares palavras. Uma leitura de si que vai reverberar no outro alimentando o movimento de formação porque

Do ponto de vista epistemológico e metodológico, os pressupostos teóricos que inspiram as tendências de formação pelas histórias de vida podem ser apresentadas sinteticamente sob dois aspectos: o primeiro atém-se ao estatuto da narrativa na experiência que o sujeito faz de si mesmo, mediante a produção de sua história; o segundo, à dimensão de projeto constitutivo da história de vida e do processo de formação (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 361).

Nesse sentido, caminhamos para compreender como pensam “o ser alfabetizadora”, essas mães, esposas, filhas, estudantes, irmãs, noras, sogras, avós, religiosas e tantos outros papéis e pessoas que se agrupam no “ser mulher” na sociedade. A partir de suas narrativas tão valiosas e sensíveis, externam seu processo de transformação em alfabetizadoras e compartilham a experiência de alfabetizar antes e durante os umbríferos tempos de pandemia, que marcam o início do quinto momento da Alfabetização no Brasil. Antes de ser contada, a vida é a existência do outro, após ser atravessada pela linguagem da narrativa, nesse caso escrita, se torna aprendizado do nós. “E a vida, e a vida o que é? Diga lá, meu irmão! Ela é a batida de um coração”... (Gonzaguinha), como no compasso do coração, se torna alfabetizadora na vida e vive da árdua profissão de alfabetizar, ora pulsa no compasso normal, ora pulsa descompassado, ora acelera o compasso, porém, a cada segundo precisa pulsar.

Iniciei minha primeira experiência em sala de aula com uma turminha do maternal para cobrir uma professora que havia entrado de licença. Eu não tinha ainda formação profissional, mas, me encantei e fiquei impactada logo de primeira com este mundo onde a curiosidade dos pequenos me fazia refletir sobre o quanto era bom ensinar. Meses após o retorno da professora licenciada, fui chamada pela coordenadora para assumir uma turminha do antigo C.A. Foi a partir daí que começava a minha caminhada pedagógica. Tive de aprender para ensinar...e como aprendi observando meus alunos. Fui inserida na vida deles e eles na minha vida. E neste mundo de letras, brincadeiras, histórias fui desenvolvendo minhas práticas pedagógicas, meus questionamentos se ampliaram, minhas angústias aumentavam, pois eu precisava aprender alcançar aqueles alunos com dificuldades de aprendizagem. Passei a questionar a maneira como ensinava e buscava através de pesquisas meios para melhorar minha prática de ensino. Amo trabalhar com ludicidade pois acredito que eles aprendem de forma divertida, e sempre digo: - Brincando se aprende! Quando surgiram as aulas remotas devido a pandemia, surgiram minhas novas angústias, novos questionamentos, novas formas de ensinar e de aprender. Não podia mais mediar os ensinamentos, meus alunos perdiam sua autonomia e me senti sobrecarregada com esta nova maneira de ensinar pois eu precisava aprender a usar novas ferramentas das aulas virtuais. Foi angustiante, ministrar aulas onde a falta de recursos na maioria das vezes era o empecilho para que os objetivos fossem alcançados. Continuo minha Caminhada Pedagógica buscando sempre aprender para ensinar, pois sei que não é nada simples ser uma professora alfabetizadora (Professora B).

Sim, os desafios nos atravessam. Uma experiência que demonstra o ato de alfabetizar em tempos e espaços diferentes, com anseios e limitações diferentes, contudo com um

movimento comum: a necessidade do aprender para ensinar. “*Passei a questionar a maneira como ensinava e buscava através de pesquisas meios para melhorar minha prática de ensino.*”, essa fala da Professora B traz a capacidade crítica como ferramenta de transformação e ratifica o perfil que todo profissional da Educação deveria ter por essência que é o de pesquisador. Sim, é necessária a inquietude da crítica, primeiramente da sua própria prática, depois das diferentes práticas para enfim intervir de forma significativa na produção do conhecimento na Alfabetização que liberta os indivíduos e os grupos sociais desses indivíduos das amarras impostas pelas classes dominantes sobre as dominadas.

A pandemia desnudou o quanto a desigualdade social nesse país fere e aprisiona, como tão bem expressa a professora B que sente e diz “Ter sido angustiante, ministrar aulas onde a falta de recursos na maioria das vezes era o empecilho para que os objetivos fossem alcançados.” Além de vencer as limitações pessoais causadas pelo desafiador contexto do ser mulher e por um processo formativo deficiente, essas alfabetizadoras precisavam driblar a carência que esfrega na cara da sociedade capitalista a precarização e a ausência dos serviços essenciais às camadas populares, como a capacidade de subsistência, acesso aos meios de comunicação de massa, acesso a equipamento de informática e à internet de qualidade, falta tudo, não há dignidade. Que recursos dispunham professores e estudantes das redes públicas de ensino para a prática de uma Educação remota? “Sei que não é nada simples ser uma professora alfabetizadora”, sim, de simplicidade não tem nada, mas quando se percebe esse fazer como compromisso social, se chega à conclusão de que apesar de ser complexo é também indispensável. Na vida, se surpreender é normal, o que precisamos constantemente é aprender a aprender, e não estar sozinha já ajuda a prosseguir, vejamos:

Quando comecei a lecionar eu achava que sabia alfabetizar, via a alfabetização como algo simples, pois na minha memória só vinham recordações da minha fase de alfabetização, no método tradicional. Durante o período de formação de professores sempre ouvia sobre alfabetização de forma romantizada, tanto que eu não consegui perceber com o que poderia me deparar quando estivesse em sala de aula. Então eu não me formei alfabetizadora, eu me tornei alfabetizadora, quando tive a oportunidade de assumir uma turma de 3º ano inacreditável (risos). Lembro que chorei com a coordenação da escola, pois nada estava surtindo efeito, e ela mesmo não tinha o que me dar de suporte, me deram uma palavra de força e para não criar muitas expectativas pois já eram alunos repetentes, juntaram todos os “pepinos” numa turma só. Foi aí que eu me desafiei a testar o letramento com a turma, misturar métodos, usar recursos, cartazes, estimulá-los de verdade e fazê-los se sentirem protagonistas daquele processo. Foi um ano desgastante, mas foi o que eu mais aprendi. Não consegui alfabetizar toda a turma (como a gente tem o costume de pensar, “todo mundo lendo fluentemente”), mas me libertei dessa pressão toda que estava. Aprendi a comemorar os “pequenos grandes avanços”: quem era pré-silábico foi para silábico com valor sonoro/silábico alfabético, quem era silábico sonoro foi alfabetizado. Desde então eu nunca mais saí da alfabetização. Gosto de acompanhar minha turma durante o ciclo, ver a alegria deles, suas descobertas e senti-los motivados. Eu acredito nessa alfabetização que torna o ambiente de sala de aula acolhedor, dinâmico, estimulante,

onde o aluno sente alegria ao ouvir o seu nome pra tomar leitura, que não se sente frustrado ou oprimido sendo comparado com outro, mas ele compara com ele mesmo. Trabalhar dessa forma mudou toda a minha visão dentro do processo de alfabetização e fazer o aluno perceber que ele é capaz de avançar no seu tempo (Professora A).

É fato que uma política de formação de professores inconsistente e sem conhecimento técnico suficiente, capaz de direcionar propostas potentes às redes de ensino e gerir ações contundentes, comprometidas em reduzir as desigualdades é um problema constituído historicamente em nosso país. Algumas práticas adotadas na condução da formação docente contribuem para o enfraquecimento do sistema de ensino, fragilizando a oferta de uma Educação de qualidade. Observe o trecho da narrativa da professora A, que ratifica essa triste situação: “Durante o período de formação de professores sempre ouvia sobre alfabetização de forma romantizada, tanto que eu não consegui perceber com o que poderia me deparar quando estivesse em sala de aula.” Quando ela não é estimulada a perceber a realidade com a qual poderia se deparar, consequentemente também não se prepara para saber agir frente aos acontecimentos.

É claro que por parte de certos governos passados, houve um interesse em fortalecer as bases do sistema educacional, promovendo transformações na forma de se pensar e fazer a Educação acontecer. Foram muitas as conquistas. Porém, o retrocesso nos assola no atual cenário político nacional e alguns dos avanços mais significativos, não só para a Educação, mas para várias esferas sociais, visando a um atendimento mais justo e igualitário à sociedade, ações essas que inegavelmente se dedicaram a reduzir abismos criados por anos de exploração, foram ameaçados por um governo descompromissado e alheio às reais necessidades do povo e com a democracia.

Desse modo, percebemos que ganha ainda mais força e potência os movimentos de formação que focam na coletividade, no fortalecimento dos pares de atuação, na partilha de práticas, e nas experiências de vida, objetivando a produção do conhecimento acerca do fazer diário na Educação, pois a vivência diária também forma para a docência, como nos diz a professora A no seguinte trecho de sua narrativa: “então eu não me formei alfabetizadora, eu me tornei alfabetizadora, quando tive a oportunidade de assumir uma turma de 3º ano.”

Considerar todas as questões envolvidas em torno da oferta de uma Alfabetização de qualidade nos faz perceber a importância de uma mediação adequada. Que o alfabetizador não veja sua atividade como apenas mais uma, porém, que consiga ter a dimensão de que para além da construção do conhecimento sobre letras e números está a ruptura com sistemas opressores, a quebra de grilhões que aprisionam dignidades e sonhos, a crença na individualidade, o encorajamento que faz crescer, a possibilidade de transformar realidades e contextos. “Não

consegui alfabetizar toda a turma (como a gente tem o costume de pensar, "todo mundo lendo fluentemente"), mas me libertei dessa pressão toda que estava. Aprendi a comemorar os "pequenos grandes avanços" e, acreditar que cada um desses pequenos avanços faz a diferença para a vida de um sujeito em especial e para o grupo social ao qual ele faz parte é fundamental. Não se culpabilizar pelas frustrações também é necessário e vital para a continuidade do caminho, pois sempre há um novo dia, uma nova turma, novos estudantes, novos desafios e diversas novas oportunidades para fazer acontecer diferente.

“Foi aí que eu me desafiei a testar o letramento com a turma, misturar métodos, usar recursos, cartazes, estimulá-los de verdade e fazê-los se sentirem protagonistas daquele processo”, nos encoraja a professora A, quando compartilha conosco na sua narrativa, sua busca por novas possibilidades, quando não desiste, quando se desafia e quando compreende que sempre é possível repensar, evoluir, reconstruir e refazer. Usar dos artifícios que são possíveis, acessíveis e compartilhar, não só as angústias, os medos, os dissabores, mas também as ideias, as atividades que deram certo, o entusiasmo, os conhecimentos adquiridos, as práticas de sucesso, pode ser apoio aos alfabetizadores. A realidade do outro pode inspirar novidades e as práticas de letramentos podem ramificar trabalhos positivos, como esse da professora D:

Quando começo minhas aulas com Literatura infantil, quero mostrar às crianças a existência de outros vários elementos (outros municípios, países, sol, neve, calor, frio, povos e costumes diferentes dos nossos). Tento aguçar nos alunos o desejo de aprender ler e quem sabe um dia tornarem-se escritores. Gosto de apresentar os conteúdos de maneiras diferentes, com filme, slide, desenhos, pinturas, músicas, literatura infantil com debate e cartazes. Estou há oito anos atuando no Município de Queimados. Sinto e vejo os demais professores e outros profissionais da Educação muito descontentes com tanta burocracia, o que consome tempo, não acrescentando em nada nas vidas dos atores mais importantes dessa dinâmica: os alunos. Esse tempo gasto em vão poderia ser utilizado para formação com práticas e pesquisas. A pandemia trouxe preocupações e um cenário inimaginável. Fomos pegos de surpresa. No Primeiro momento as aulas ficaram muito soltas, meio que sem direção, perto de terminar o ano de 2020 começamos com apostilas. Em 2021, com uma gestão nova na Secretaria de Educação, deu início as atividades online, com livros didáticos e apostilas produzidas por nós professores (opcional). Porém, a quantidade de documentos para preencher aumentou, cada unidade escolar entendia de uma forma, foi uma agonia fazer e refazer documentos, em alguns casos até por quatro vezes. O que tornou minha vida um pouco mais tranquila foi a parceria com outra professora, com a qual dividi as tarefas para conseguirmos dar conta. Em uma quinzena eu fazia o plano de aula na outra era ela. Eu produzia as apostilas e ela, os vídeos com as leituras (Professora D).

No decorrer do caminho docente, assim como na vida, muitas coisas vão convergir para o desgaste, para a exaustão, para o descontentamento, para desânimo, para a desistência. Podemos ver no relato da professora D, duas profissionais diferentes que oscilam quanto à sua atuação diária frente ao processo de Alfabetização. A primeira delas, otimista, incentivadora, criadora de situações significativas de aprendizagem, de encorajamento, promotora de práticas

potentes em que despertar o interesse dos estudantes pela produção do conhecimento é o seu principal objetivo, se utilizando de recursos, estratégias e possibilidades diversas. A segunda, uma professora desanimada, enfraquecida, desgastada por um sistema de ensino descontextualizado que não considera as especificidades do processo, sobrecarregado com demandas burocráticas profissionais que já enfrenta tantos desafios, tornando-os cada vez mais insurgentes.

A legalidade do fazer pedagógico, que visa formalizar o processo de alfabetização enquanto direito adquirido pelos estudantes, é fundamental para a garantia da cidadania, porém, é fato que a postura de algumas redes de ensino, por falta de profissionais capacitados e/ou comprometidos com a oferta de uma educação pública de qualidade, torna complexa a estrutura dos documentos que permeiam a vida escolar dos estudantes. Uma reivindicação legítima que a narrativa da professora D aponta. Isso faz com que os profissionais, que já não possuem seu direito a um terço da carga horária para planejamento respeitado, ainda sejam torturados com preenchimento de papelada que em nada vai auxiliar na oferta de um ensino mais coeso, mais produtivo, que reverbere no desenvolvimento dos estudantes e do seu crescimento frente à produção do conhecimento, buscando e apontando caminhos para a superação das dificuldades de aprendizagem.

Nesse sentido, para que se tenha uma Alfabetização que nasça do desejo de produzir, da vontade de aprender a aprender e do aprender a ensinar, há que se cultivar a motivação docente. Ninguém é capaz de mobilizar quando está desacreditado, ninguém consegue fazer alguém se apaixonar por algo, quando ele mesmo já não sente vontade, é impossível encantar estando desencantado, não dá para promover curiosidade, criticidade, descobertas, aquele que já não encontra ânimo e disposição. Duas alfabetizadoras se apresentam a nós no relato da professora D. E, afinal, qual é a profissional que vai promover a oferta de alfabetização de qualidade a partir de uma mediação satisfatória? A primeira professora ou a segunda? Que modelo de Educação queremos e defendemos? Qual modelo estamos permitindo e assistindo acontecer em nossas redes de ensino? Como podemos mudar esse quadro?

Uma coletividade de professores oportuniza aos membros que ao ensinar o conteúdo, deve-se compreender o “que é conhecer e qual é esse conhecimento” visando que, a partir de uma dinâmica dialética, seja concebida a educação como “ato de conhecimento”, conseqüentemente, um “ato político” levando a questionar “em favor de que conhecer e, portanto, contra que conhecer; em favor de quem conhecer e contra quem conhecer”. Desse modo, desencadeia outras questões entre elas “em favor de que e contra que, em favor de quem e contra quem eu conheço, nós conhecemos” (FREIRE, 1986, p. 101).

O mestre Paulo Freire nos direciona para um caminho em que a resposta está no “nós”. Quando uma formação inicial for insuficiente quanto ao desenvolvimento de conhecimentos,

técnicas que permitem uma atuação docente mais efetiva e segura em relação às dificuldades de aprendizagens e a formação continuada ainda não alcança uma linguagem favorável às práticas de alfabetização satisfatórias aos anseios dos professores, a inversão de movimentos se faz necessária. Inversão de que movimentos? Ao invés de partir da teoria para prática, partir da prática para teoria, a partir do diálogo e da escuta dos próprios docentes, com suas limitações e principais entraves frente ao processo de produção do conhecimento na alfabetização e o desenvolvimento esperado dos estudantes, configurando a tão citada e almejada Alfabetização de qualidade com o fortalecimento dos pares pela partilha de experiências.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa última seção, queremos trazer nossas considerações finais acerca de todo o processo de condução da pesquisa, com a compreensão clara do produto gerado pelas experiências proporcionadas e vivenciadas. Entendemos que seja esse um momento muito peculiar do estudo, em que propomos um resgate do nosso tema inicial devidamente justificado, apresentando de que maneiras alcançamos os objetivos propostos, constatando ou refutando as hipóteses levantadas, bem como externando as respostas às situações-problema que originaram a pesquisa. Não menos relevante, suscitaremos as limitações enfrentadas no decorrer do desenvolvimento do trabalho, a fim de registrar importantes recomendações que, ao nosso entendimento, serão úteis às futuras pesquisas dentro desse campo.

Deste modo, certos de deixar registrada uma contribuição ímpar nesse processo de conhecimento da mulher professora que alfabetiza e de seus diferentes letramentos, queremos tornar conhecida a tessitura das experiências dessas alfabetizadoras da rede municipal de Queimados, na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro, pautados nas práticas pedagógicas exploradas a partir das narrativas docentes. Nossa intenção é promover discussões e provocar significativas transformações, não somente no sistema educacional dessa rede, mas também em todas as redes públicas de ensino, visando à melhoria na oferta de uma Educação Pública de Qualidade, onde haja mais valorização dos seus profissionais, movimentos de formação continuada que considere as vivências docentes e adoção de outras ações eficazes, justas que proporcionem condições para a superação das dificuldades de aprendizagem que tornam tão complexo o processo de Alfabetização.

Entretanto, julgamos imprescindível ressaltar e frisar o período em que a presente pesquisa foi desenvolvida, que é o contexto da pandemia da Covid-19, portanto, durante o governo, em primeiro mandato, do presidente Jair Messias Bolsonaro. Para justificar alguns posicionamentos, também precisamos esclarecer que este tópico, em especial, foi redigido durante o período de campanha eleitoral no pleito de 2022. E por que essas informações são importantes? Em nossa visão, a imparcialidade é leviana e perigosa, principalmente para quem luta por uma Educação de qualidade ofertada às classes menos favorecidas e se debruça, como é o nosso caso neste trabalho, sobre os diferentes letramentos femininos. As constatações geradas pelo presente estudo, aliadas às enxurradas de absurdos e crueldades que assistimos durante esses últimos meses no campo político nacional, nos causam repulsa, indignação e

podem deixar rastros na forma com a qual realizaremos este fechamento, até mesmo porque é extremamente necessário e urgente resistir. Esta pesquisa se configura, portanto, como um instrumento de resistência.

Nesse sentido, discutir, apontar e criticar posturas políticas que estejam diretamente ligadas à condução do processo educacional se tornou inevitável durante todo o desenvolvimento do trabalho e aqui, nas considerações finais, não seria diferente. Como tratamos da atuação docente feminina na alfabetização, não podemos deixar de considerar o quanto um governo machista, preconceituoso, que desconsidera a relevância da mulher na construção da sociedade e provoca nas pessoas sentimentos dos mais sórdidos possíveis, pode contribuir diretamente para a desvalorização da docência, de modo geral, e, em particular, da ação das mulheres nessa etapa da Educação, mulheres essas que, para Bolsonaro, de acordo com seus próprios relatos, tem um lugar bem definido na sociedade, assim como os pobres.

Quando iniciamos o trabalho de pesquisa, fomos motivados pelos atravessamentos da pandemia do novo coronavírus no processo de escolarização das crianças, principalmente das classes menos favorecidas, e às vezes até esquecidas pelo poder público. O atual cenário impôs inúmeros desafios aos professores frente ao processo de produção do conhecimento dos estudantes em todo território nacional e mundial. Para o nosso campo de pesquisa, que é a Alfabetização, julgamos relevante estudar os diferentes letramentos e as mulheres, professoras alfabetizadoras, já que o corpo docente da Rede Municipal de Educação de Queimados, na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro é, em sua maioria, feminino. Assim, foram iniciados os estudos para compor esta Dissertação que tem como título **Mulheres e seus Diferentes Letramentos na Alfabetização Queimadense: Resistência em Umbríferos Tempos Pandêmicos**.

Diante do exposto, conduzimos nossos estudos com foco no objetivo que estabelecemos como geral para a pesquisa, que era justamente compreender, a partir das narrativas de vida, como os diferentes letramentos das mulheres, professoras alfabetizadoras da rede, se implicavam com suas práticas, ampliando possibilidades na alfabetização em tempos de pandemia e pós-pandemia. Constatamos, com o desenvolvimento do trabalho, principalmente ao longo de todo o processo de análise dos dados e das narrativas dos sujeitos da pesquisa, nesse caso as mulheres alfabetizadoras, que o objetivo geral proposto foi alcançado porque efetivamente conseguimos demonstrar como os diferentes letramentos se entrelaçam na ação docente, visando à alfabetização de nossos estudantes.

Para tornar a pesquisa ainda mais potente, percebemos que seria interessante também apontar que letramentos seriam esses e, assim, enumeramos alguns objetivos específicos que

puderam juntos ampliar a discussão e ao mesmo tempo amarrar diferentes aspectos do recorte proposto para nossos estudos, possibilitando uma estruturação mais consistente ao trabalho. Nessa perspectiva, como primeiro objetivo específico, sugerimos suscitar diferentes letramentos presentes nas práticas pedagógicas das mulheres alfabetizadoras da referida rede de ensino, a partir de suas memórias. Quando mostramos como os diferentes letramentos se implicam com a prática docente, também apontamos quais são eles, alcançando, portanto, esse primeiro objetivo específico. Podemos apontar aqui como exemplo o ato de ler rótulos em mercados ao fazer compras, a utilização de receitas para cozinhar, a prática de leitura de Literatura Infantil e Juvenil e a própria limitação frente aos multiletramentos apontada pela análise das narrativas, que também vai refletir na condução do trabalho na alfabetização.

Como segundo objetivo específico, compreendemos que seria muitíssimo valioso também compreender e relatar de que forma os diferentes letramentos dessas mulheres profissionais da educação que atuam no segmento da alfabetização, se refletem nas ações pedagógicas de ensino remoto no período pandêmico. Foi possível verificar que existem sérios problemas com relação à formação inicial e continuada voltada para a instrumentalização dos professores frente aos diversos entraves vivenciados em uma sala de aula. No ensino remoto foi ainda pior. Acende-se um alerta quanto à atualização da estrutura das formações destinadas aos professores.

Assim, identificamos a partir dos relatos com acesso às memórias que há uma enorme dificuldade, por parte das alfabetizadoras – sem generalizar, é claro –, para desenvolver, explorar e introduzir em suas aulas os multiletramentos, tão presentes em nosso contexto contemporâneo, devido ao pouco conhecimento acerca das novas tecnologias ou ausência de autonomia em seus usos. Nesse sentido, alcançamos nosso segundo objetivo específico, quando conseguimos constatar que foi complicado demais mediar aulas no âmbito remoto partindo das práticas cotidianas aplicadas no ensino presencial, gerando uma onda de desespero, mas também de superação dentre os colegas. O cenário que já era complicado, conseguiu ficar caótico e desesperador quando uma grande parcela dos professores se viu refém de algo que dominava a ponto de utilizá-lo a seu favor, que era a tecnologia. Manter o psicológico sob controle também foi uma tarefa difícil. Era necessário inovar, buscar, romper barreiras e continuar.

Por fim, nossa última missão enquanto objetivo específico era apontar as políticas públicas desenvolvidas especificamente para atenuar os prejuízos causados pela pandemia do novo coronavírus no trabalho com o Ciclo de Alfabetização e como as mulheres alfabetizadoras responderam a isso. Encontrar respostas que possibilitaram o alcance desse objetivo nos causou

um pouco de indignação. O que constatamos foi que há uma enorme fragilidade na equipe gestora com relação às ações efetivas de enfrentamento aos problemas causados pela pandemia em todos os aspectos. Podemos apontar como única política funcional adotada para alcançar os estudantes da rede, diminuindo os impactos provocados pelo contexto pandêmico, foi a adoção do Plano de Estudo Orientado (PEO), que foi utilizado sem causar maiores confusões, porém, construído em uma perspectiva única para toda a rede, desconsiderando as especificidades dos alunos de cada unidade escolar.

Entretanto, o atendimento remoto somado ao PEO foram movimentos que implicaram em outros, como, por exemplo, quanto ao acompanhamento dos estudantes, à avaliação, ao registro da frequência, à carga horária garantida de efetivo trabalho, à carga horária para planejamento, entre outras questões burocráticas que regulamentam o processo de ensino-aprendizagem. Diante de tudo isso, o que se assistiu, de acordo com os relatos das professoras, foi uma enorme confusão. Muitos desencontros de informações, uma infinidade de papéis a serem preenchidos, falta de orientação por parte da secretaria e unidades escolares em colapso. A condução desastrosa do trabalho, com alguns traços de autoritarismo e intransigência, provocou uma total sensação de exaustão, levando os profissionais ao limite.

Em nossa metodologia, apesar de adotarmos como instrumento de coleta de dados o questionário, que foi direcionado a todos os professores alfabetizadores da rede, nosso estudo se caracteriza pelo viés qualitativo, adquirido por meio do movimento inspirado no dispositivo intitulado como Ateliê Biográfico de Pesquisa, que foi o nosso foco. Na vivência do ateliê, com a construção das tríades, que foi a organização das professoras em dois trios, partimos do projeto de si, com acesso às memórias particulares de cada uma sobre o passado, para o projeto do nós, quando, também a partir das memórias, propusemos acesso, resgate e reflexão das práticas cotidianas do presente que implicam no “nós”.

Essa vivência foi extraordinária e nos possibilitou o privilégio de ter contato com relatos muito ricos que nos ajudaram a confirmar algumas hipóteses, entre elas, a de que somos constitutivos de nossas histórias e que não há separação entre o ser humano mulher e a profissional mulher. Essa constatação foi determinante para que pudéssemos nos encaminhar para a resposta da pergunta que originou nosso estudo acerca de como os letramentos femininos se implicaram com a prática docente na alfabetização em tempos de pandemia. É uma engrenagem perfeita que faz girar todos os papéis que essas guerreiras somatizam e representam na sociedade, inclusive o de professora, em torno do “ser mulher”.

Diante da metodologia proposta, pudemos perceber fatores que limitaram um pouco nossas ações enquanto pesquisadores. As peculiaridades do período em que a pesquisa foi

realizada, quando o distanciamento social se fazia necessário, nos obrigou a adotar estratégias que não comprometessem os resultados que desejávamos alcançar. As plataformas digitais Meet e WhatsApp surgiram como alternativas e garantiram que o processo de realização das tríades pudesse acontecer. Entretanto, de acordo com o vivido, podemos concluir que a realização do ateliê em âmbito presencial ampliaria possibilidades, garantindo a observação e a avaliação da manifestação dos sujeitos por diferentes linguagens.

Um outro fator que causou preocupação foi o fato de que a pandemia trouxe consigo muitos males e não somente o vírus propriamente dito. Vimos crescer sentimentos nocivos à saúde mental, como o pavor, o medo, a insegurança, a incerteza, o pânico e tudo isso atrelado à imposição necessária de ficar longe das pessoas amadas, o que, em muitos casos, vulnerabilizou não só o físico, mas também o psicológico de todos. Nosso cuidado foi para que os diálogos nas tríades não se transformassem em sessões de terapia, possibilitando, assim, o cunho investigativo e o caráter de pesquisa-formação.

Contudo, acreditamos que os movimentos que nasçam a partir das inquietudes e desconfortos do fazer diário em sala de aula tenham condições de fomentar discussões ricas, potentes que poderão dar origem a novas pesquisas implicadas, não só com o contexto social, mas também com as individualidades de cada sujeito que faça parte do processo. Entendemos, portanto, que, nascendo dos anseios individuais, se tornam preocupações coletivas na medida em que se cruzam e entrecruzam nas relações estabelecidas.

É urgente investir em estudos que promovam crescimento individual e coletivo visando à liberdade, à ruptura de amarras históricas, culturais e preconceituosas acerca do fazer feminino na condução do processo de ensino-aprendizagem e na vida. Ainda precisamos romper muitas barreiras, mas a nossa força tem se evidenciado na voz, no escrito, nos registros daquelas que não se calam e que continuam na luta. Que mais estudos sejam intensificados visando a embasar o fazer docente. Que mais alfabetizadores deixem o lugar de atestadores de Ciência para também produzirem ciência.

Nesse sentido, a continuidade de pesquisas como essa, na perspectiva de ampliar nossos estudos sobre os letramentos da mulher alfabetizadora, pode render respostas para muitas outras problemáticas que limitam a ação docente e contribuem para uma aprendizagem deficitária, comprometendo a oferta de uma educação pública de qualidade na primeira etapa da educação básica. Vamos continuar nosso caminho, perseguindo em breve o doutorado, para garantir, deste modo, que haja professora alfabetizadora pesquisadora sim. Só dessa maneira poderemos contribuir para uma Alfabetização de excelência no chão da nossa terra. Vamos seguir pesquisando e escrevendo.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Emanuel. A arte da sedução: sexualidade feminina da colônia. *In*: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004. p. 45-77.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Tradução de Maria Alice Nogueira & Catani. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CATANI, D. *et al.* História, Memória e Autobiografia da Pesquisa Educacional e na Formação. *In*: CATANI, D. *et al.* (org.). **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.
- CORREIA, Wilson Francisco. O que é conservadorismo em educação? **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 18, n. 2, p. 78-90, maio/ago. 2013.
- CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Tradução de Viviane Ribeiro. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2002.
- DAVIS, CLÁUDIA. “O construtivismo de Piaget e o sócio-interacionismo de Vygotsky”. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO & EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, 1., 1993, Ijuí. **Anais [...]**. Ijuí: UNIJUÍ, 1993.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago. 2006.
- DORNELES, Beatriz. V. Mecanismos seletivos da escola pública: um estudo etnográfico. *In*: SCOZ, B. J. L.; RUBINSTEIN, E.; ROSSA, E. M. M.; BARONE, L. M. C. (Orgs.). **Psicopedagogia**: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional. Porto Alegre, 1987. v. 1. p. 251-274.
- EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017. 200p.
- FARIA, Anália Rodrigues de. **Desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.
- FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.
- FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos Professores. **Revista Estudos Avançados – Estud. Av.**, São Paulo, v. 15, n. 42, maio/ago. 2001.
- GATTI, B.A. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.
- GERALDI, João Wanderley *et al.* (org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

GRAFF, H. J. The legacies of literacy: Continuities and contradictions in western society and culture. In: CASTEL, S. de; LUKE, A.; EGAN, K. (ed.). **Literacy, Society, and Schooling: a reader**. USA: Cambridge University Press, 1986. p. 61-86.

GRAFF, H. J. **The literacy myth**: Cultural integration and social structure in the 19th century. USA: Transaction Publishers, 1979/1991.

HAN, Byung-Chul. O coronavírus de hoje e o mundo de amanhã, segundo o filósofo Byung-Chul Han. **El País**, 22 de março de 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/ideas/2020-03-22/o-coronavirus-de-hoje-e-o-mundo-de-amanha-segundo-o-filosofo-byung-chul-han.html>. Acesso em: 24 nov. 2020.

HARMANGE, Pauline. **Eu Odeio os Homens**: Um desabafo. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2021.

HASAN, R. Literacy, everyday talk and society. In: HASAN, R.; WILLIAMS, G. (eds.). **Literacy in Society**. NY: Longman, 1996. p. 377-423.

KLEIMAN, A. B. Avaliando a compreensão: Letramento e discursividade nos testes de leitura. In: RIBEIRO, V. M. (org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003 p. 209-225.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 4. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 1996.

KOCH, I. V; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

LERNER, Gerda. 1920-2013. **A criação do patriarcado**: história da opressão das mulheres pelos homens. São Paulo: Cultrix, 1990.

LUCKESI, Cipriano. Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade. In: LUCKESI, Cipriano. (org.). **Ensaio de ludo pedagogia**, Salvador UFBA/FACED, n. 1, 2000.

LUKE, A. Genres of power? Literacy education and the production of capital. In: HASAN, R.; WILLIAMS, G. (ed.). **Literacy in society**. NY: Longman, 1996. p. 308-338.

MACÊDO, S. Ser mulher trabalhadora e mãe no contexto da pandemia covid-19: tecendo sentidos. **Rev. NUFEN**, Belém, v. 12, n. 2, p. 187- 204, mai./ago. 2020.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: Atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2000/2001.

MARCUSCHI, L. A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001. p. 23-50.

MORTATTI, Maria do Rosario. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Proj. História**, São Paulo, v. 10, p. 7-28, dez. 1993.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

PEREIRO, X. **Apontamentos de Antropologia Cultural**. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro – UTAD, 2004/2005. Disponível em: <http://www.miranda.utad.pt/~xerardo> Acesso em: 26 set. 2020.

ROJO, R. Gêneros do discurso, multiletramentos e hipernormatização. In: ROJO, R.; BARBOSA, J. (org.). **Hipernormatização, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R. H. R. **As relações entre fala e escrita**: Mitos e perspectivas. Belo Horizonte, MG: CEALE, Rede Nacional de Centros de Formação Continuada, MEC, 2006. vol. 1.

ROJO, R. H. R. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: Diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, I. (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 51-74.

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

ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SARTI, Cynthia A. **A família como espelho**: um estudo sobre a moral dos pobres. São Paulo: Cortez, 2003.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral**. Tradução de A. Chelini, José P. Paes e I. Blikstein. São Paulo: Cultrix; USP, 1969.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (org.). **Letramento no Brasil**: Reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003. p. 89-113.

SOARES, Magda Becker. **Metamemória-memórias**: travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 1991.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

SPOSITO, Marília Pontes. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico. In: ZAGO, N.; PAIXÃO, L. P. (org.). **Sociologia da educação**: pesquisa e realidade brasileira. Petrópolis: Vozes, 2007.

STREET, B. V. Literacy and development: ethnographic perspectives on schooling and adult education. In: STREET, B. V. (ed.). **Literacy and Development**: Ethnographic perspectives. London and New York: Routledge, 2001.

STREET, B. V. **Social Literacies**: critical approaches to literacy in development, ethnography and education. London: Longman, 1995.

STREET, B. V. **Social Literacies**: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education. New York: Longman, 1995.

STREET, B. V. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, Londres, v. 5, n. 2, maio 2003.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**. Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 2009.

VILLELA, Heloisa de S. Do artesanato à profissão. Representações sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria H. C. (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 104-15. Vol. II/Século XIX.

ANEXOS

Anexo I – Questionário

I – Questionário

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro /Instituto Multidisciplinar – Nova Iguaçu

Olá professores(as) alfabetizadores(as) da rede municipal de ensino de Queimados! O presente questionário tem como objetivo levantar dados para uma pesquisa sobre o ciclo de alfabetização. Sendo assim, é primordial que os docentes, principais atores do processo alfabetizador, sejam ouvidos de forma responsável. É necessário fazer algumas colocações metodológicas: o nome nunca será revelado, por isso não há identificação no questionário, então podem ficar tranquilos(as) em relação às suas colocações, suas escritas e suas respostas ao questionário. Além da pesquisadora, ninguém vai ter acesso ao que for dito, por isto eu gostaria que ficassem bem à vontade para falar o que pensam realmente. Não há certo nem errado, nosso foco é a opinião de vocês sobre algumas questões. As divergências, as críticas e os pontos negativos que vocês venham a fazer sobre, também são importantes, podem falar o que pensam mesmo. Agradecemos desde já sua participação e contribuição! Quanto mais estudos forem desenvolvidos dentro do nosso contexto de atuação, mais temos a oportunidade de compreender o singular movimento promovido pela Educação Pública.

I – Dados pessoais

1 – Sexo () Feminino () Masculino

2 – Idade _____

3 - Estado civil () Casado(a) () Solteiro (a) () Outro

4 – Possui Filhos? () Sim () Não Quantos _____

II – Formação

5 – Onde concluiu o ensino médio?

() Rede Pública

() Rede Privada

6 – Qual foi sua especialização no ensino médio?

7 – Possui graduação?

a) () Sim, Pedagogia na modalidade presencial.

b) () Sim, Pedagogia na modalidade EAD.

c) () Sim, Outro curso. Qual: _____

d) () Não

8 – Qual sua maior titulação/formação?

a) () Pós-graduação: Especialização. Em que: _____

b) () Pós-graduação: Mestrado. Qual: _____

c) () Pós-graduação: Doutorado. Qual: _____

9 – Você participa de outras formações complementares?

() Sempre () Raramente () Frequentemente () Nunca

10 – Você participa das formações continuadas promovidas pela sua rede de atuação?

() Sempre () Raramente () Frequentemente () Nunca

11 – Se participa, quais suas principais expectativas a respeito dessas formações?

() Metodologias e práticas

() Fundamentação Teórica

() Certificação apenas

() Socialização com outros profissionais da educação

() Outras motivações Quais? _____

12 – Você participa ou já participou de formações específicas sobre letramentos?

() Sim () Não

II – Dados profissionais

13 – Há quantos anos você trabalha na educação? _____

14 – Quantos anos você tem de experiência na alfabetização? _____

15 – No ano de 2020, você estava como regente de qual ano de escolaridade?

() 1º ano () 2º ano () 3º ano

16 – Qual seu vínculo empregatício?

() Efetivo () Contrato () Outro Qual? _____

III – Leitura

17 – Quanto ao seu acesso à leitura, marque a opção que mais se encaixa em seu perfil de leitor no cotidiano.

Suporte	Diariamente	Frequentemente	Raramente	Nunca
1- Televisão	a-()	b-()	c-()	d-()
2- Whatsapp	a-()	b-()	c-()	d-()
3- Facebook	a-()	b-()	c-()	d-()
4- Instagram	a-()	b-()	c-()	d-()
4- Jornais	a-()	b-()	c-()	d-()

5- Livros	a-()	b-()	c-()	d-()
6- Artigos	a-()	b-()	c-()	d-()
7- Revistas	a-()	b-()	c-()	d-()

IV – Escrita

18 – Quais suas experiências com a escrita? (Diga o que você mais escreve).

() Cartas () Receitas () Provas () Poemas

() Relatórios () Diários () Whatsapp () Artigos

() Outros: _____

V – Práticas Pedagógicas

19 – O que significa letramento para você?

20 – Quais os materiais de leitura estão presentes em seu ambiente alfabetizador?

() Cartazes () Livros () Fichas de leitura

() Jogos de palavras () Blocões () Revistas

() Jornais () Jornais () Dicionário

() Outros: _____

21 – De que forma você explora a leitura em suas aulas?

() Leitura espontânea () Leitura coletiva

() Leitura Individual () Contação de história

() Outros: _____

22 – Em uma escala de 1 a 5, enumere as práticas de leitura que você prioriza em suas aulas no ciclo de alfabetização:

() Suportes textuais que compõem o ambiente alfabetizador

() Livros de literatura

() Livros Didáticos e paradidáticos

() Parlendas, trava línguas e poemas

() Gêneros do cotidiano (Notícias, manchetes, bilhetes, avisos)

23 – Que tipos de atividades escritas você prioriza em suas aulas no ciclo de alfabetização?

() Atividades dirigidas no caderno () Atividades de escrita espontânea

() Produção textual diversificada () Produção de suportes textuais para exposição

() Outros: _____

24 – O que mais você tem lido durante a pandemia?

() Livros () Artigos () Tutoriais () Redes sociais

() Outros: _____

25 – Que tipo de suporte você mais utiliza em suas aulas durante a pandemia?

() Whatsapp () Facebook () Instagram () Google forms

() Plano de Estudo () Outros: _____

26 – Quais impactos suas práticas de leitura e escrita sofreram durante a pandemia do novo coronavírus?

27 - Qual a importância do letramento para sua prática docente?

Anexo II – Contrato de Parceria e Cooperação

II - Contrato de Parceria e Cooperação

A pesquisadora e mestranda Elizabeth Oliveira Dantas Alves, com residência na cidade de Japeri, estado do Rio de Janeiro, na Rua A, nº 279, bairro Chacrinha, inscrita sob o CPF nº 09006308765, e a Professora alfabetizadora _____, com residência na cidade de _____, Estado do _____, na Rua _____, nº _____, bairro _____, inscrita sob o CPF nº _____, ambas conjuntamente denominadas “Partes”, representadas na forma de seus atos constitutivos, resolvem firmar o presente Contrato de Parceria e Cooperação no movimento de formação inspirado no dispositivo do Ateliê Biográfico de pesquisa, tendo como objetivo a produção do conhecimento no estudo intitulado: **A TECITURA DE EXPERIÊNCIAS COM DIFERENTES LETRAMENTOS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DO MUNICÍPIO DE QUEIMADOS/RJ EM UMBRÍFEROS TEMPOS PANDÊMICOS**, mediante as cláusulas e condições seguintes:

CLÁUSULA PRIMEIRA – DO OBJETO

Visa o presente instrumento estabelecer a parceria e a cooperação entre as partes com vistas a realizar atividades que se inspiram no dispositivo de pesquisa intitulado como Ateliê Biográfico, onde a história de vida dos sujeitos emergem a partir de suas narrativas, promovendo formação e outo formação.

CLÁUSULA SEGUNDA – DAS OBRIGAÇÕES DAS PARTES

I – Caberá a pesquisadora, em decorrência de seu conhecimento e interesse no desenvolvimento do movimento, organizar, agendar, comunicar previamente a professora alfabetizadora acerca dos 6 encontros previstos, além de conduzir o processo.

II – Caberá a professora alfabetizadora, em decorrência de sua aceitação em colaborar com a pesquisa, participar dos encontros e realizar as atividades propostas.

CLÁUSULA TERCEIRA – DAS DESPESAS

Não estão previstas despesas para nenhuma das partes no desenvolvimento do dispositivo de pesquisa.

CLÁUSULA QUARTA – DA ALTERAÇÃO E DA RESCISÃO

O presente Contrato de Parceria e Cooperação não poderá ser alterado no decorrer da realização do dispositivo de pesquisa. Entretanto, a professora alfabetizadora fica à vontade, caso queira desistir de participar, podendo desistir a qualquer momento de contribuir.

CLÁUSULA QUINTA – DA VIGÊNCIA

O presente contrato vigorará pelo prazo de duração do dispositivo de pesquisa, que tem previsão para 6 encontros que ocorrerão no intervalo de dois meses, podendo ser prorrogado de acordo com a necessidade do movimento, desde que as partes estejam de acordo, tendo início na data de sua assinatura.

E, por assim estarem de acordo, as partes firmam o presente Contrato, em 02 (duas) vias de igual teor e forma para que produza seus devidos efeitos legais.

Queimados, _____ de _____ 2022.

Pesquisadora

Professora Alfabetizadora