

UFRRJ

**PPGEduCIMAT
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA**

DISSERTAÇÃO

**PRÁTICAS DOCENTES E ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NO
CONTEXTO PANDÊMICO: REFLEXÕES SOBRE NARRATIVAS
DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DE CLASSES
POPULARES**

Suéle Máximo Furtado

Seropédica, RJ
Fevereiro de 2022



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO PPGEduCIMAT
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA**

**PRÁTICAS DOCENTES E ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NO
CONTEXTO PANDÊMICO: REFLEXÕES SOBRE NARRATIVAS
DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DE CLASSES
POPULARES**

SUÉLE MÁXIMO FURTADO

Sob a Orientação da Professora

Luiza Alves de Oliveira

Dissertação submetida como requisito para
obtenção do grau de **Mestre em Educação em
Ciências e Matemática**, no Programa de Pós-
Graduação em Ciências e Matemática

Seropédica, RJ
Fevereiro de 2022

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

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

M 992 Máximo Furtado, Suéle, 1986-
p Práticas docentes e alfabetização científica no
contexto pandêmico: reflexões sobre narrativas de
professoras alfabetizadoras de classes populares /
Suéle Máximo Furtado. - Angra dos Reis, 2022.
111 f.: il.
Orientadora: Luiza Alves de Oliveira.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação
em Ciências e Matemática PPGEduCIMAT, 2022.
1. Alfabetização científica. 2. Educação no contexto
pandêmico. 3. Alfabetização na língua materna. 4.
Alfabetização de classes populares. 5. Narrativas de
professoras alfabetizadoras. I. Alves de Oliveira,
Luiza, 1966-, orient. II Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro. Programa de Pós-graduação em Educação
em Ciências e Matemática PPGEduCIMAT 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”.

**PRÁTICAS DOCENTES E ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NO
CONTEXTO PANDÊMICO: REFLEXÕES SOBRE NARRATIVAS
DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DE CLASSES
POPULARES**

**Por
SUÉLE MÁXIMO FURTADO**

Luiza Alves de Oliveira – Prof.a Dr.a. – UFRRJ
(Orientadora)

Adriana Alves Fernandes Costa – Prof.a Dr.a. – UFRRJ

Luciana Antunes de Mattos – Prof.a Dr.a. – SEEDUC/RJ

**SEROPÉDICA
FEVEREIRO – 2022**

*Dedico este trabalho à minha mãe, Maria Luiza Máximo, e ao meu pai, Pedro Máximo (in **memoriam**) que sempre me apoiaram e amaram incondicionalmente. Minha eterna gratidão!*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ser meu refúgio e fortaleza em todos os momentos.

Agradeço à minha mãe, Maria Luiza Máximo e ao meu pai, Pedro Máximo (in **memoriam**), por todo amor, dedicação e cuidado que sempre tiveram comigo, com minhas irmãs e meu irmão. Vocês são meus exemplos de fé, sabedoria, esperança, amor e respeito.

Agradeço as minhas irmãs, Michele e Sheila, por toda a compreensão e apoio nesse momento.

Agradeço ao meu irmão, Carlos, por ter sido o primeiro a mostrar, em nossa família, que era possível estudar em uma Universidade Pública.

Agradeço ao meu esposo, Denilson, pelo companheirismo e por demonstrar seu amor por mim todos os dias. Sua leveza e empenho sobre tudo que deseja são admiráveis.

Agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Luiza Alves de Oliveira, por ser luz em minha vida. MUITÍSSIMO obrigada por caminhar comigo nessa trajetória do mestrado. Obrigada por compartilhar seus saberes, por sua generosidade e pelo apoio nos momentos difíceis.

Agradeço às professoras alfabetizadoras que participaram desta pesquisa e que muito me inspiram.

Agradeço aos professores da banca de qualificação e da banca de defesa por aceitarem contribuir com minha pesquisa.

Agradeço às minhas amigas de mestrado, Ingrid, Isabel, Georja e Fernanda, por todo acolhimento no curso dessa empreitada.

Agradeço aos professores das escolas públicas em que estudei por toda minha trajetória.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGEduCiMat), em especial aos professores Benjamin, Bruno e Márcio que sempre foram muito atenciosos com minhas questões.

RESUMO

FURTADO, Suéle Máximo. **Práticas docentes e alfabetização científica no contexto pandêmico: reflexões sobre narrativas de professoras alfabetizadoras de classes populares.** 2020. 60P. Dissertação Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências e Matemática, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2020.

Esta pesquisa tem como tema narrativas de professoras alfabetizadoras de classes populares em tempos de pandemia, e como assunto as práticas docentes e a alfabetização científica no contexto pandêmico a partir dessas narrativas. Aborda as dificuldades e possibilidades educacionais, especificamente nas práticas pedagógicas de alfabetização na língua materna e alfabetização científica no atual cenário pandêmico ocasionado pela disseminação do novo coronavírus. O trabalho tem como objetivo principal compreender como um determinado grupo de professoras alfabetizadoras de uma determinada escola pública do município de Angra dos Reis atribuem sentidos às práticas pedagógicas da alfabetização na língua materna e da alfabetização científica no atual contexto pandêmico. A pesquisa reflete sobre as questões da alfabetização e das professoras alfabetizadoras em tempos de pandemia, da importância da alfabetização científica, especialmente, tendo como pano de fundo a pandemia e seus desdobramentos na sociedade. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa e apoiada no paradigma indiciário como metodologia de análise dos dados. Foi realizado um levantamento teórico sobre as questões relacionadas ao tema e se estabeleceu um diálogo deste com as concepções de um grupo de professoras alfabetizadoras de classes populares, retratadas através de suas narrativas. Como referencial teórico, esse trabalho realizou ainda uma interlocução com os estudos e pesquisas de Magda Soares, Emilia Ferreiro, Paulo Freire, Attico Chassot, Boaventura de Sousa Santos, Walter Benjamin, dentre outros. Essas escolhas devem-se ao fato dessas autoras e desses autores trabalharem com os assuntos: alfabetização de classes populares; práticas docentes; alfabetização científica; pedagogia na pandemia e narrativas. Esta pesquisa aponta para a necessidade de continuidade das discussões acerca das questões que permeiam a alfabetização científica, a alfabetização na língua portuguesa e a educação das classes populares, bem como as fragilidades a que foram expostas na educação por ocorrência da pandemia de COVID-19.

Palavras-chave: Alfabetização de classes populares. Contexto pandêmico. Alfabetização científica. Narrativas de professoras.

ABSTRACT

FURTADO, Suéle Máximo. **Teaching practices and scientific literacy in the pandemic context: reflections on the narratives of literacy teachers from popular classes.** 2020. 60P. Dissertação Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências e Matemática, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2020.

This research has as its theme narratives of literacy teachers from popular classes in times of pandemic, and as subject the teaching practices and scientific literacy in the pandemic context from the narratives of literacy teachers from popular classes. It addresses the educational difficulties and possibilities, specifically in the pedagogical practices of literacy in the mother tongue and scientific literacy in the current pandemic scenario caused by the spread of the new coronavirus. The main objective of the work is to understand how a certain group of literacy teachers from public schools in the city of Angra dos Reis attributes meanings to the pedagogical practices of literacy in their mother tongue and scientific literacy in the current pandemic context. The research reflects on the issues of literacy and literacy teachers in times of pandemic, the importance of scientific literacy, especially, against the background of the pandemic and its consequences in society. This is a research with a qualitative approach and supported by the evidential paradigm as a data analysis methodology. The methodology used consists of a theoretical survey on issues related to the theme and its dialogue with the conceptions of a group of literacy teachers from popular classes, portrayed through their narratives. As a theoretical reference, this work intends to interlocute with the studies and research of Magda Soares, Emilia Ferreiro, Paulo Freire, Attico Chassot, Boaventura de Sousa Santos, Walter Benjamin, among others. These choices are because these authors and these authors work with the subjects: literacy of popular classes; teaching practices; scientific literacy; pandemic pedagogy and narratives. This research points to the need to continue discussions about the issues that permeate scientific literacy, literacy in the Portuguese language and the education of the popular classes, as well as the weaknesses to which they were exposed in education due to the COVID-19 pandemic.

Key words: Literacy of popular classes. Pandemic context. Scientific literacy. Teacher narratives

LISTA DE FIGURAS

Imagem (ou foto)	Pág.
Imagem 1: Boletim Epidemiológico de Angra dos Reis de 07/04/2020	27
Imagem 2: Boletim Epidemiológico de Angra dos Reis de 07/12/2020	27
Imagem 3: Gênero textual: biografia resumida	34
Imagem 4: Gênero textual: manifesto	34
Imagem 5: Escrita de frase coletiva com alfabeto móvel	36
Imagem 6: Lista de palavras feitas com alfabeto móvel	36
Imagem 7: Escrita como demonstração de afeto	37
Imagem 8: Escrita coletiva como demonstração de afeto	37
Imagem 9: Escrita do nome da professora	37
Imagem 10: Escrita de palavra do cotidiano extraclasse: fé.	38
Imagem 11: Escrita de palavra do cotidiano extraclasse: Jesus.	38
Imagem 12: Escrita de palavras do mesmo campo semântico: nome de animais.	38
Imagem 13: Quadro da evolução da situação mundial segundo tendências no ensino	39
Imagem 14: Representação do corpo humano através de desenho.	42

LISTA DE TABELAS

	Pág.
Tabela 1: Quadro com informações sobre a legislação do município de Angra dos Reis no período de pandemia	23
Tabela 2: Quantitativo de professoras participantes da pesquisa	57
Tabela 3: Informações sobre identidade, formação e prática docente	59
Tabela 4: Formação das professoras	60
Tabela 5: Memórias de alfabetização das professoras	60
Tabela 6: Memórias de conhecimentos científicos na alfabetização das professoras	63
Tabela 7: Comentários das professoras sobre a participação na pesquisa	65

LISTA DE GRÁFICOS

	Pág.
Gráfico 1: Evolução total de casos suspeitos de COVID 19 em Angra dos Reis	28
Gráfico 2: Evolução do total de casos confirmados de COVID-19 em Angra dos Reis	29
Gráfico 3: Evolução do total de mortes confirmados de COVID-19 em Angra dos Reis.	29

SUMÁRIO

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	3
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico	3
1. INTRODUÇÃO	13
2. O CONTEXTO PANDÊMICO E A EDUCAÇÃO	18
2.1. O contexto pandêmico no mundo e no Brasil.....	18
2.2. O contexto pandêmico em Angra dos Reis e a educação no município	23
3. ALFABETIZAÇÃO DAS CLASSES POPULARES: ENTRE LETRAS E CONCEITOS CIENTÍFICOS.....	31
3.1. Alfabetização/leitura e escrita/letramento	31
3.2. Alfabetização de classes populares	32
3.3. Alfabetização científica.....	39
4. A PESQUISA NARRATIVA E A HISTÓRIA DE VIDA DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS NA PANDEMIA	44
4.1. Pesquisa narrativa	44
4.2. História de vida.....	46
4.3. Experiência	48
4.4. O contexto das novas formas de fazer educação em tempos de pandemia.....	50
5. PROFESSORAS DAS CLASSES POPULARES: HISTÓRIAS E INDÍCIOS DE ENSINAR A LER E A ESCREVER EM CONTEXTO PANDÊMICO.....	54
5.1. Paradigma indiciário de Ginzburg: metodologia de análise das narrativas	54
5.2. Análise das narrativas	56
5.2.1. Análise das respostas ao questionário	58
5.2.2. Análise das narrativas das professoras	66
6. PRODUTO EDUCACIONAL.....	77
6.1. Caderno pedagógico	77
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	101
APÊNDICE	104
Apêndice - A	104
Apêndice – B.....	105
Apêndice – C	108

1. INTRODUÇÃO

A alfabetização em língua materna tem sido tema de inúmeras teorizações e pesquisas na área educação/ensino principalmente porque ensinar a ler e escrever ainda é um desafio a ser transposto em inúmeras sociedades letradas do mundo. Neste universo de discussões sobre os processos de construção da leitura e da escrita, além de questões metodológicas, concepções e nomenclaturas, práticas, formação de professores, entre outros, uma necessidade que vem se apresentando é a compreensão de como a alfabetização em língua materna se associa a outros conhecimentos/saberes.

Assim, como forma de contribuir com o assunto em questão, este trabalho pretende discutir a alfabetização em língua materna e a alfabetização científica, nos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas da cidade de Angra dos Reis, a partir das narrativas de professores alfabetizadores em tempos de pandemia.

O estudo foi projetado de forma a compreender práticas pedagógicas de professores que atuam na alfabetização de crianças, matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental, e assim abordar dificuldades e potencialidades na construção da leitura e da escrita e de conceitos/saberes científicos. Para tanto, partimos de um breve relato da trajetória de formação da pesquisadora e autora deste estudo¹.

Diante da concepção de que não há neutralidade em nossas ações, e ao compreender esta dissertação como uma escrita com intencionalidades que resultam das minhas vivências e experiências, rememoro e apresento no discorrer das próximas linhas, um relato dos caminhos que me trouxeram até aqui.

Desde a infância, dentre as muitas brincadeiras que gostava, sentia um encantamento mais profundo quando brincava de ser professora e dar aulas. Mergulhada no mundo da fantasia que as brincadeiras permitem, transformava minhas poucas bonecas em alunas e uma geladeira antiga vermelha em quadro. Aos seis anos, quando adentrei pela primeira vez em uma escola, ao ingressar no 1º ano do Ensino Fundamental de uma rede pública, aguardava com anseio o fim das aulas para ganhar da professora os pedacinhos de giz que sobravam, e contente levá-los para usá-los em casa, na preferida brincadeira de ser professora. Já demonstrava, assim, desde criança, alguns indícios de um puro desejo de ensinar, nutrido pela admiração que tinha por minha professora, seus jeitos e trejeitos.

¹ Neste trecho específico, optamos por utilizar a 1ª pessoa do singular por se tratar da narrativa da trajetória da pesquisadora.

Foram sete anos estudando na mesma escola municipal. Os vínculos criados, com esse espaço e pessoas que lhes davam vida, eram cada vez mais fortes. Lembro com muita nitidez e carinho dos mais variados momentos que vivenciei nessa escola e de cada pessoa que certamente contribuiu na construção de quem sou, de cada pessoa que de alguma forma transparece em mim e em minhas ações. Foi por meio dessas intensas vivências e relações, que nasceu o sentimento de pertencimento e de grande afeição que tenho pela escola pública.

Ao iniciar o Ensino Médio, em um colégio estadual público, optei por cursar a Formação de Professores (Curso Normal/Magistério). Era mais um passo nos caminhos da Educação Pública e no começo da minha formação profissional. No Curso Normal, nas disciplinas de estágio, tive oportunidades de entrar em uma sala de aula, como estagiária, comecei a aprender a olhar, perceber outras nuances que são presentes na escola pública, nas relações do aprender e do ensinar. Após quatro anos de estudos, tornei-me oficialmente professora e pulsava em mim o desejo de dar aulas.

Foi em 2008 que outros passos, agora como professora, foram dados no meu percurso pela Educação Pública. Estava no meu segundo ano do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas pela UFRJ/CEDERJ, quando comecei a trabalhar dando aulas para turmas de anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola municipal. Uma rotina exaustiva, em que vivenciava na sala de aula, em fração de segundos, situações frustrantes e outras revigorantes. Buscava, com os poucos recursos oferecidos pela escola, planejar e realizar atividades que fossem atrativas para as crianças, mas isso não era tarefa fácil.

Porém, a escola pública me ensinou a lutar mesmo quando a vontade de desistir era grande, e encontrei nas colegas de profissão suporte e apoio que funcionavam como combustíveis no enfrentamento das dificuldades que surgiam. Dos prazeres da profissão, destaco a oportunidade de retornar à escola em que estudei quando criança. Retornar como professora e trabalhar junto com a professora que me alfabetizou. São os especiais encontros da vida, por meio da educação. Assim, percebendo alguns aspectos que permeavam as escolas pelas quais eu dava aulas, comecei a notar como o ensino de ciências ocorria, por vezes, muito afastado das questões dos cotidianos dos estudantes. Em eventos pontuais, como feiras de ciências ou datas comemorativas, constatava que os conteúdos de ciências eram abordados às pressas e superficialmente para atender a uma demanda que pouco se relacionava com a realidade dos alunos.

Através da observação sobre as práticas no ensino de ciências e da escuta de falas sobre a falta de recursos inovadores para se trabalhar ciências, foi que pensei no meu objeto de estudo de monografia do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas pela UFRJ/CEDERJ. Nela,

busquei entender como as professoras, com as quais eu trabalhava, compreendiam o conceito de inovação no ensino de ciências, e assim realizei uma pesquisa que sugeriu uma reflexão sobre a polissemia do termo inovação no ensino de ciências e sobre como podemos criar/inventar utilizando os recursos disponíveis.

Após dez anos trabalhando em turmas dos anos iniciais, em que a alfabetização é um importantíssimo processo, sentia a necessidade de aprender mais sobre o ensino de Ciências. Ao perceber que as crianças, em suas avaliações do bimestre, colocavam com frequência, que a disciplina de que mais gostavam era Ciências, surgiu a necessidade de compreender melhor como o ensino de Ciências ocorria na escola. Havia ainda uma necessidade de refletir mais sobre a alfabetização. Então, instigada pelo desejo de aprimorar meus conhecimentos sobre os assuntos mencionados, encontrei no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática uma possibilidade de estudar para tornar minha prática docente mais consistente e responsável, de modo a retribuir à escola pública parte do que ela me proporcionou.

A pesquisa tem como questão norteadora: Como um determinado grupo de professoras alfabetizadoras de escolas públicas do município de Angra dos Reis atribuem sentidos às práticas pedagógicas da alfabetização na língua materna e da alfabetização científica, no atual contexto pandêmico, por meio de narrativas?

Os objetivos da pesquisa estão organizados da seguinte maneira:

Objetivo geral

Compreender como um determinado grupo de professoras alfabetizadoras de uma escola pública do município de Angra dos Reis atribuem sentidos às práticas pedagógicas da alfabetização na língua materna e da alfabetização científica no atual contexto pandêmico em suas narrativas.

Objetivos específicos

- Analisar as implicações do contexto pandêmico na Educação pública do município de Angra dos Reis.
- Contribuir com as reflexões acerca das práticas das professoras alfabetizadoras de classes populares em tempos pandêmicos;
- Discutir as possibilidades de diálogo entre alfabetização linguística e alfabetização científica.
- Identificar nas narrativas das professoras indícios sobre o que é ser alfabetizadora no cenário pandêmico.

- Inferir encaminhamentos para compor um caderno pedagógico como produto educacional a ser produzido a partir das percepções sobre as narrativas das professoras.

O interesse em pesquisar sobre alfabetização científica e alfabetização em língua materna surgiu após perceber como as crianças das turmas de alfabetização nas quais lecionei demonstravam interesse pelos assuntos e atividades desenvolvidos durante aulas de ciências, principalmente quando envolviam atividades práticas e relacionadas ao cotidiano delas. Ao final do bimestre, as crianças avaliavam a escola e as aulas e frequentemente colocavam que as aulas de ciências eram as que mais gostavam.

Com o desafio de alfabetizar em classes populares, comecei a refletir sobre maneiras de fomentar nas alunas e nos alunos o desejo de ler e escrever partindo de questões da área de ciências, já que demonstravam maior interesse por assuntos correlatos.

No decorrer do mestrado, fomos surpreendidos por uma pandemia e tal situação provocou alguns questionamentos sobre a educação em contexto pandêmico. Assim, esta pesquisa passou a ser pautada em reflexões sobre como é ser professora alfabetizadora de classes populares em tempos de pandemia e como a alfabetização científica pode contribuir neste momento e no pós-pandemia.

A opção por materializar o presente estudo apoiado na pesquisa narrativa cria possibilidades para que as vozes de um determinado grupo de professoras alfabetizadoras de classes populares sejam ouvidas por meio de suas escritas narrativas, nas quais podem contribuir com seus posicionamentos, ideias, experiências e anseios sobre o tema mencionado. Ainda que permeadas por incertezas e dúvidas sobre as direções e sentidos da educação no momento atual, cabe ressaltar que pensar sobre esses caminhos é assumir o compromisso de colaborar com reflexões que perpassam pela construção da cidadania e de uma sociedade mais justa.

A proposta de produto educacional, como resultado desta pesquisa, concretizou-se na produção de um caderno pedagógico com orientações para práticas alfabetizadoras que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem. O caderno pedagógico foi construído com base na compreensão de que a leitura e a escrita perpassam por todas as áreas do conhecimento e a alfabetização na língua materna precisa ser contextualizada para um uso real e com sentido nas vivências cotidianas. Da mesma forma, a alfabetização científica, na perspectiva de leitura do mundo natural e possibilidade de inclusão social, foi abordada no produto educacional de maneira integrada, onde alfabetização na língua materna e alfabetização científica caminham juntas, interagem e se complementam.

Para fins de organização e compreensão, este trabalho foi dividido em sete partes. A introdução contextualiza o tema de pesquisa e apresenta a visão geral deste trabalho. O primeiro capítulo traz considerações sobre o contexto pandêmico e a educação. Já o segundo capítulo tem como foco a discussão sobre a alfabetização das classes populares. O terceiro capítulo aborda o potencial da pesquisa narrativa e das histórias de vida das professoras alfabetizadoras na pandemia. O quarto capítulo analisa as narrativas das professoras participantes da pesquisa por meio da metodologia do paradigma indiciário de Ginzburg. O quinto capítulo apresenta o produto educacional construído nesta pesquisa. Por fim, são apresentadas considerações finais resultantes desta dissertação.

2. O CONTEXTO PANDÊMICO E A EDUCAÇÃO

2.1. O contexto pandêmico no mundo e no Brasil

O atual momento, em que vivenciamos uma pandemia ocasionada pelo novo coronavírus (a de COVID-19), exige um repensar sobre nossos modos de vida com a intenção de evitar uma disseminação rápida do vírus. Neste sentido, muitas mudanças foram necessárias, desde as atividades mais simples do nosso cotidiano, como por exemplo lavar e higienizar as compras ao chegar do supermercado, até as questões mais complexas, como as que permeiam a educação e toda a prática que envolve as instituições de ensino e os processos de ensino e aprendizagem.

O novo coronavírus (SARSCoV-2) foi identificado no final de 2019, inicialmente em Wuhan, uma cidade chinesa. Em janeiro de 2020, com 584 casos e 17 mortes informadas a Organização Mundial de Saúde (OMS), divulgou que, embora a doença ainda estivesse concentrada em Wuhan, havia casos suspeitos e em investigação nos Estados Unidos, Vietnã, República da Coreia, Cingapura, Tailândia e Japão. Contudo, a doença ainda não era considerada um caso de emergência internacional, conforme declaração realizada pela OMS em 23 de janeiro de 2020:

A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou nesta quinta-feira (23), em Genebra, na Suíça, que o novo tipo do coronavírus (2019-nCoV) detectado primeiramente na cidade chinesa de Wuhan, no fim do ano passado, não configura uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII). A OMS avalia como muito alto o nível de risco do surto na República Popular da China e como alto o nível de risco regional e mundial.

(Fonte: Site da Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS), 2020.)²

Uma semana após a OMS declarar que o novo tipo do coronavírus não configurava uma emergência de saúde pública de importância internacional, houve uma mudança no cenário em escala mais global e, com um grande e repentino aumento no número de casos, a doença já estava presente em 19 países. De acordo com o diretor-geral da OMS, Tedros Adhanom, uma das maiores preocupações era com o potencial do vírus e sua disseminação por países com sistemas de saúde despreparados para a este enfrentamento da doença. Diante da situação em que o vírus se espalhava rapidamente, a OMS informou em 30 de janeiro de 2020:

[...] que o surto da doença causada pelo novo coronavírus (COVID-19) constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional – o

² Disponível: <https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6096:oms-declara-que-novo-tipo-de-coronavirus-nao-constitui-emergencia-de-saude-publica-de-importancia-internacional&Itemid=812>. Acessado em: 06 set. 2020.

mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia.

(Fonte: Site da Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS), 2020)³

Dentre as medidas adotadas pelos países, na intenção de diminuir a velocidade do contágio pelo novo coronavírus, estava o fechamento das escolas como forma de garantir o distanciamento físico. Diante de tal cenário, as aulas foram suspensas com o objetivo de evitar a rápida disseminação do vírus, uma vez que sua transmissão ocorre de uma pessoa doente para outra pessoa ou por contato com objetos ou superfícies contaminadas. Logo, o fechamento das escolas foi uma das medidas implantadas em resposta a esta rápida propagação da COVID-19. Vale ressaltar que muitas crianças são assintomáticas, ou seja, não apresentam os sintomas característicos da doença (febre, tosse, dores de cabeça, falta de ar, além de perda de olfato e paladar), mas podem transmitir o vírus. Nessa configuração a medida implementada poderia salvar vidas, principalmente porque a doença pode se manifestar de forma mais grave em jovens e adultos e, caso as escolas não fossem fechadas, poderíamos ter um maior número de contaminação e óbitos, pois uma criança assintomática tem o potencial de transmitir o vírus para seus familiares.

No Brasil, o primeiro caso do novo coronavírus foi confirmado em 26 de fevereiro de 2020 e o primeiro óbito em 17 de março de 2020. Em pouco tempo, a doença, que inicialmente foi detectada nos estados de São Paulo e do Rio de Janeiro, alastrou-se por outros estados, atingindo desde grandes centros urbanos até pequenas cidades do interior. Uma marca dessa doença é não ter limitações quanto ao contágio e colocar vulneráveis todas as pessoas, independente de gênero, classe social e outras características que classificam, segregam e criam exclusões entre os humanos. Porém, cabe mencionar que mesmo colocando todas as pessoas em risco, um determinado grupo ficou mais vulnerável e carente de proteção e tratamento adequado: idosos, pessoas com doenças pré-existentes e aquelas em vulnerabilidade social e econômica.

A pandemia apenas escancarou ainda mais as desigualdades sociais, pois com a disseminação da doença, a população mais pobre e periférica sofreu piores consequências por motivos que mostram a irresponsabilidade e crueldade do poder público. Para exemplificar essa desigualdade, basta uma rápida reflexão sobre duas medidas de prevenção e sua inviabilidade

³ Disponível em:

<https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875>.

Acessado em: 28 jul. 2020

em contextos periféricos e pobres: lavar as mãos com água e sabão com frequência, manter distanciamento entre as pessoas. Sobre os dois exemplos, é fato que em muitos locais do Brasil não há saneamento básico, não há água limpa e encanada e muito menos sabão nas casas de uma parcela da população que passa fome. Sabão é artigo de luxo para quem não tem nem alimentos. Já a questão do distanciamento físico é impraticável quando as pessoas da classe trabalhadora precisam pegar conduções para chegarem a seus trabalhos e essas conduções estão sempre lotadas. Assim também com as moradias em favelas e periferias, em que não há espaços dignos entre as casas e em um mesmo pequeno cômodo moram muitas pessoas. Segundo Santos (2020, p. 43):

Grande parte da população do mundo não está em condições de seguir as recomendações da Organização Mundial de Saúde para nos defendermos do vírus porque vive em espaços exíguos ou altamente poluídos, porque são obrigados a trabalhar em condições de risco para alimentar as famílias, porque estão presos em prisões ou em campos de internamento, porque não têm sabão ou água potável, ou a pouca água disponível é para beber e cozinhar, etc.

Com a pandemia, além do desespero causado pela doença, a população foi assolada pelo desemprego e o governo federal do Brasil anunciou, como medida para minimizar o caos, um auxílio emergencial de 200 reais por mês para as pessoas desempregadas. Diante do absurdo que esse valor representa, a oposição conseguiu, no Congresso Nacional, aumentar este valor para 600 reais. Contudo, a população sofreu mais uma vez frente às enormes burocracias para receber o auxílio emergencial, com filas gigantescas em frente aos bancos e outras situações desumanas, em casos de pessoas que comprovadamente precisavam do auxílio e não receberam, enquanto pessoas empregadas e com salários receberam o auxílio indevidamente. É o triste retrato da corrupção que abraça nosso país há tempos, independentemente da situação.

Uma das preocupações, com a rápida disseminação do vírus, é que esta poderia causar o colapso do Sistema Único de Saúde (SUS) e das redes privadas de saúde. Diante das circunstâncias mencionadas, é fato que a sociedade, de modo mais abrangente, não estava preparada para este momento. Além das dúvidas e anseios com relação à saúde e a vida, surgem também inquietações sobre quais serão os rumos da Educação diante deste cenário.

A situação da Educação, assim como a da Saúde, é agravada porque não há uma política responsável para tratar suas questões com a devida seriedade, uma vez que ocorre uma rotatividade nos cargos de ministro da Educação e ministro da Saúde e ainda falta transparência em suas poucas ações, deixando a população e os profissionais desorientados e desassistidos em diversos setores. Como afirma Darcy Ribeiro (1986, p. 10), “a crise educacional do Brasil da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa.”

As escolas, as professoras, os professores, as alunas e os alunos e os demais profissionais da educação não estavam preparados para tal situação. Com o fechamento das escolas e a suspensão das aulas, surgem preocupações sobre como se daria o processo de ensino e aprendizagem em meio à realidade exposta. Ainda para além da questão educacional, temos a nutricional, pois em concordância com Santos (2020, p. 35) “Se as escolas fecham, acaba a merenda escolar que garantia a sobrevivência das crianças. ”

Em conversas, em redes sociais, em diversos meios, fica nítido que são inúmeras as incertezas, indagações e apreensões que permeiam os pensamentos e as falas das professoras e dos professores que atuam nas diversas etapas do ensino. Porém, dentre todos estes desafios, há de se pensar com bastante cautela e responsabilidade sobre o ciclo de alfabetização, em particular das classes populares. Desta forma, professoras alfabetizadoras e professores alfabetizadores de todo o Brasil encontram em seus caminhos novas dificuldades que estão para além das que já existiam há anos na efetivação das práticas pedagógicas alfabetizadoras.

A pandemia ampliou a necessidade de se repensar o saber e o fazer pedagógico quando se trata do processo de alfabetização, ao apresentar, de forma ainda mais explícita, como as questões de ordens sociais e econômicas impactam diretamente na educação e de forma mais cruel sobre a alfabetização das classes populares. As desigualdades sociais escancaradas pela pandemia precisam ser interpretadas, avaliadas, repensadas, de modo que a sociedade sinta a grande e urgente necessidade de mudanças, de transformações em busca de um futuro menos injusto. Como afirma Santos (2020, p.17) “A claridade pandêmica e as aparições em que ela se materializa. O que ela nos permite ver e o modo como for interpretado e avaliado determinarão o futuro da civilização em que vivemos.”

Surge, então, a necessidade de ouvir estas professoras e professores. Contudo, ainda são escassas as oportunidades para que tais personagens do processo educacional tenham voz e sejam ouvidos. Colocar disponível uma escuta sensível para ouvir educadoras e educadores é de suma importância na construção das possibilidades de educação perante as especificidades do momento. Essas vozes precisam e devem ser valorizadas, consideradas e percebidas como extremamente relevantes diante das várias questões que abarcam a alfabetização e suas peculiaridades.

Muito se tem discutido, por diferentes especialistas, em torno da criação de protocolos de retorno às aulas, protocolos para o pós-pandemia. Pouco se tem ouvido daqueles que de fato fazem a mediação das aprendizagens no chão da escola. Uma educação, que se quer democrática e emancipadora, não pode esquecer e nem deixar de lado as contribuições das

professoras e dos professores na construção dos protocolos pedagógicos para o período atual e posterior à pandemia.

Dada a grande relevância da educação em todos os aspectos e setores da sociedade, é mister a concretização de diálogos sérios, transparentes e comprometidos com os diversos cidadãos da sociedade civil e com as educadoras e os educadores. Assumir uma posição que priorize a prática dialética precisa ser um dos pilares para compreendermos com maior propriedade o momento que vivemos e assim nos empenharmos em buscar as reflexões e as ações que embasarão e darão um norte para que seja possível alcançar as imprescindíveis e cruciais transformações que nos são exigidas. De acordo com Freire (2019, p.109):

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Cabe ressaltar, que no campo da alfabetização, a mediação feita por professoras e professores é de fundamental relevância nas construções de conhecimentos e na criação de possibilidades para que as alunas e os alunos protagonizem o processo de ensino-aprendizagem, por meio das interações com o meio. Então, como pensar uma alfabetização das classes populares sem a presença das professoras e dos professores, visto a essencialidade desta presença e interação? Como pensar a alfabetização em tempos de distanciamento físico necessário neste contexto pandêmico?

Para uma melhor compreensão, vale indicar que a necessidade do distanciamento físico é uma das alternativas para a redução da rápida disseminação da doença, visto que ainda não existem (em 2020) tratamentos com eficácia comprovada cientificamente. O distanciamento físico e as demais formas de prevenção constituem atitudes para a preservação da vida, e nesse contexto de preservação, podemos questionar qual o papel da escola e quais são as possibilidades existentes para que o processo de alfabetização se efetive já que o ensino-aprendizagem depende da interação, do ambiente e da mediação intencional. Assim como expõe Garcia (2012, p.75), “No processo de alfabetização das crianças, é mais importante o clima que se cria em sala de aula para a aprendizagem da leitura e da escrita. Isto é o que denominamos ambiente alfabetizador.”

Tão importante quanto o processo de alfabetização na língua materna, se faz, especialmente neste momento, a divulgação e as aprendizagens de conhecimentos científicos. A tomada de consciência sobre os conhecimentos construídos em laboratórios, tais como as vacinas e os estudos sobre o vírus, assim como a construção de conhecimentos científicos mais

próximos de nossa realidade e cotidiano, como o uso adequado das máscaras, a importância do distanciamento físico, a higienização correta das mãos, a não utilização de medicamentos que não possuem comprovação científica sobre sua eficácia no tratamento da COVID-19, dentre outras atitudes.

Em tempos de desvalorização do conhecimento científico e de disseminação de mitos e notícias falsas, aumenta a responsabilidade das professoras e dos professores em contribuir na formação de cidadãos mais críticos. No árduo e prazeroso trabalho com as alunas e alunos, é preciso escolher caminhos que potencializem a busca por uma Educação que tenha em suas bases a cidadania, a empatia e a alteridade. Esta última, pressupõe um domínio grande sobre respeito ao próximo e respeitar o próximo abarca a compreensão de que somos diferentes, mas somos cidadãos que convivemos na coletividade, em uma sociedade na qual temos direitos e deveres. Por isso, enquanto cidadãos críticos e reflexivos, cabe a nós o entendimento de que a saúde, em seus vários aspectos, especificidades, momentos e sobretudo neste momento pandêmico, é um direito e um dever de todas e todos. Quando um indivíduo não cumpre as orientações dos órgãos competentes da saúde, ele compromete e coloca em risco a vida de um coletivo.

2.2. O contexto pandêmico em Angra dos Reis e a educação no município

No município de Angra dos Reis, localizado na Região Costa Verde do Estado do Rio de Janeiro, as medidas de prevenção relacionadas ao contágio e a propagação do novo coronavírus foram publicadas em Boletins Oficiais por meio de decretos municipais. Para uma melhor compreensão e visualização, na tabela abaixo constam os dados informativos que abrangem o período de 14 de março de 2020 a 08 de julho de 2020. Os dados expostos na tabela são: números dos decretos municipais e as datas de publicações nos Boletins Oficiais do município, em uma ordem cronológica, assim como as medidas preventivas de suspensão das aulas, relacionadas à educação do município, disponíveis até o momento.

Tabela 1: Quadro com informações sobre a legislação do município de Angra dos Reis no período de pandemia

DECRETO Nº	DATA	MEDIDAS
11.593	14 de março de 2020	Suspensão das aulas por 15 dias
11.602	22 de março de 2020	Suspensão das aulas por 15 dias até 06 de abril de 2020.

11.614	06 de abril de 2020	Suspensão das aulas por 15 dias até 20 de abril de 2020.
11.618	09 de abril de 2020	Estado de calamidade pública no município.
11.625	21 de abril de 2020	Suspensão das aulas até 06 de maio de 2020.
11.635	04 de maio de 2020	Suspensão das aulas até 20 de maio de 2020.
11.644	19 de maio de 2020	Suspensão das aulas até 26 de maio de 2020
11.646	23 de maio de 2020	Vedação das aulas de 25 de maio de 2020 até 08 de junho de 2020.
11.655	08 de junho de 2020	Vedação das aulas até 23 de junho de 2020.
11.671	23 de junho de 2020	Vedação das aulas de 24 de junho de 2020 até 08 de julho de 2020.

Fonte: Elaboração da autora. ⁴

Além dos decretos municipais, a Secretaria Municipal de Educação (SEC) publicou resoluções e portarias convergentes com a situação pandêmica e a educação do município. A resolução nº 02/2020/SEC, de 31 de março de 2020, dispõe sobre a compensação das aulas suspensas (ANGRA DOS REIS, 2020). Já a resolução SEC nº 003 de 06 de abril de 2020, publicada no Boletim Oficial do Município em 07 de abril de 2020, dispõe sobre orientações e procedimentos para o período de suspensão das aulas na rede pública municipal de ensino e dá outras providências (ANGRA DOS REIS, 2020). A portaria nº 047/2020/SEC, por sua vez, publicada em 05 de maio de 2020, ratifica a adoção de medidas emergenciais para prevenção, cautela e redução do risco de transmissão de contágio pelo novo coronavírus – COVID-19 – no âmbito da política municipal de educação (ANGRA DOS REIS, 2020).

Vale mencionar que, através de medida provisória nº 934 publicada no Diário Oficial da União (DOU) do dia 01 de abril de 2020, houve a flexibilização do cumprimento dos 200 dias letivos previstos na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

O Conselho Municipal de Educação (CME) também publicou, em 14 de abril de 2020, a Deliberação nº 001, que dispõe normas excepcionais para o ano letivo de 2020 referentes à

⁴ A autora consultou o Boletim Oficial da Prefeitura Municipal de Angra dos Reis.

Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Angra dos Reis e a deliberação nº 002, que dispõe sobre normas excepcionais para o ano letivo de 2020 do Sistema Municipal de Ensino de Angra dos Reis. O Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou também o parecer nº 11/2020 de 07 de julho de 2020 com orientações Educacionais acerca da flexibilização na adoção e oferta de aulas e atividades não presenciais no contexto de pandemia. Este parecer foi aprovado, mas ainda aguarda homologação.

A Secretaria Municipal de Educação de Angra dos Reis inicialmente desenvolveu ações com objetivo de manter vínculos com os estudantes da Rede, de forma que estes tivessem acesso a atividades de cunho não obrigatório, elaboradas pela equipe desta Secretaria e disponibilizadas em uma plataforma *on-line*. Ressaltamos ainda que estas atividades eram entregues de forma impressa nas escolas de sertão e ilhas (escolas do campo). Todas elas fazem parte do projeto APOIAR (Apoio Pedagógico para Orientação e Interação de Angra dos Reis) e priorizam o desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura, escrita, oralidade e raciocínio lógico, sendo ofertadas para as seguintes etapas de ensino: Educação Infantil (Pré-escolar) e Ensino Fundamental. No caso da Educação Infantil, não foram entregues atividades em material impresso, mas sim sugeridos vídeos e atividades práticas.

Em um segundo momento, as escolas foram orientadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEC) a realizarem coordenações pedagógicas para discutirem sobre todo o movimento de acolhida, de atividades diagnósticas e de um currículo diferenciado para o momento pós-pandemia, além da elaboração de atividades pelo corpo docente de cada unidade escolar, pensando numa possível complementação das aulas presenciais, quando viesse a ocorrer o retorno das aulas.

Foram realizadas diversas reuniões com as equipes gestão e coordenação de cada escola, além de rodas de conversa e formações continuadas em colaboração com a equipe de coordenação da própria SEC, com o intuito de auxiliá-las tirando dúvidas e contribuindo no fazer pedagógico, sempre de modo *on-line*.

Outra ação da SEC foi a criação de uma nova plataforma *on-line* de atividades, denominada APOIAR II, em que as professoras e os professores do Ensino Fundamental II criariam e postariam atividades para suas turmas. As alunas e os alunos seriam incentivados a acessar e realizar as atividades, porém as mesmas não têm caráter obrigatório. O APOIAR II foi criado após a constatação de que os estudantes do Fundamental II acessavam mais o APOIAR I. Posteriormente, as professoras e os professores do Fundamental I também iniciaram as postagens na plataforma APOIAR II.

A participação das professoras e dos professores neste processo de criação e elaboração de atividades é um passo muito importante porque as realidades expostas pela pandemia e pelo distanciamento físico são desafiadoras e as contribuições das professoras e professores neste processo são cruciais. Sobre esta nova demanda, Azevêdo (2020, p. 14) discorre:

Agora, com o distanciamento físico compulsório, dado pela pandemia, a demanda de se manter os processos pedagógicos “vivos”, ocorre de que os laços com o(a)s educando(a)s precisam ser (r)estabelecidos, sob novos formatos. O que antes era contingencial, superficial, agora emerge como imprescindível, estratégico. Dimensionar e planejar como desenvolver nosso trabalho frente a uma realidade tão complexa e delicada para nossos educandos nunca se colocou como um desafio tão premente quanto nos dias que correm.

Ainda que diante das indefinições e incertezas que a pandemia impõe, foi criado mais recentemente um Grupo de Trabalho (GT) para discutir, pensar e elaborar possíveis protocolos de retorno. Este GT conta com a participação de profissionais da SEC, profissionais da Saúde, Conselho Municipal de Educação, dentre outros.

Com a finalidade de apontar algumas particularidades e características sobre o município e a situação de pandemia, cabe destacar que Angra dos Reis é uma antiga cidade litorânea do estado do Rio de Janeiro, marcada por grande desigualdade social, nítida ao olhar atento quando observado, por exemplo, que a Rodovia Rio-Santos (BR101) divide a cidade, de modo que temos “duas Angras”. De um lado da Rio-Santos, temos os morros e suas modestas casas (com raras exceções) e, do outro lado, temos as praias, ilhas e os condomínios de luxo. Este município, com realidades tão dispares, em certo momento, tornou-se o epicentro da pandemia na região Sul fluminense, como observado no aumento do número de casos apresentados nos boletins epidemiológicos do município, que são gerados diariamente e disponibilizados na página da Prefeitura Municipal.

Com a intenção de demonstrar de forma sucinta o avanço da doença em Angra dos Reis, disponibilizamos o primeiro e o último boletim epidemiológico (até o momento) e uma breve explicação, retirada do próprio site da prefeitura, para fins de comparação:

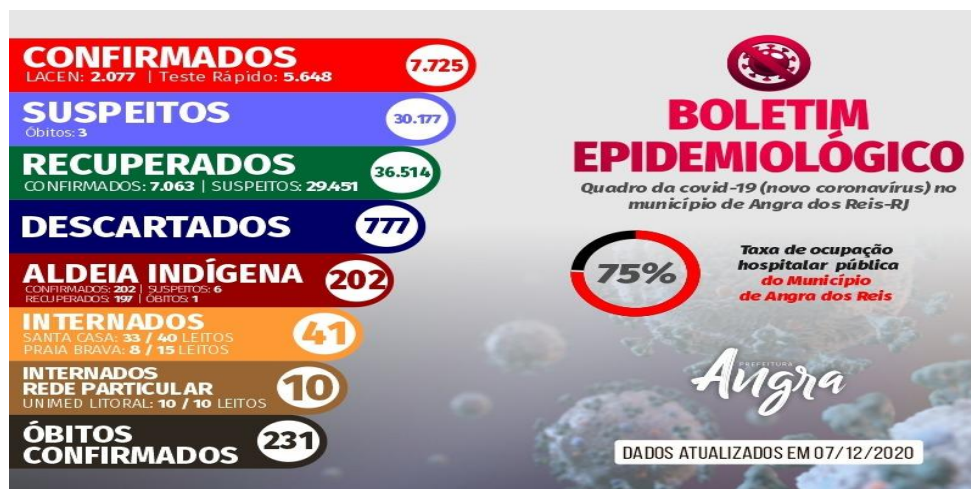
Imagem 01: Boletim Epidemiológico de Angra dos Reis de 07/04/2020



Fonte: Site da Prefeitura Municipal de Angra dos Reis. Acesso em: 30 jul. 2020

De 01 de janeiro de 2020 até às 17h desta terça-feira (7), o município de Angra dos Reis registrou 358 casos com suspeita clínica de infecção pelo novo coronavírus, sendo que quatro casos foram confirmados para a Covid-19 – com um paciente internado e três em isolamento domiciliar –, 38 já foram descartados e 316 ainda são considerados suspeitos (ANGRA DOS REIS, 2020, s/p.).

Imagem 02: Boletim Epidemiológico de Angra dos Reis de 07/12/2020



Fonte: Site da Prefeitura Municipal de Angra dos Reis. Acesso em: 07 dez. 2020

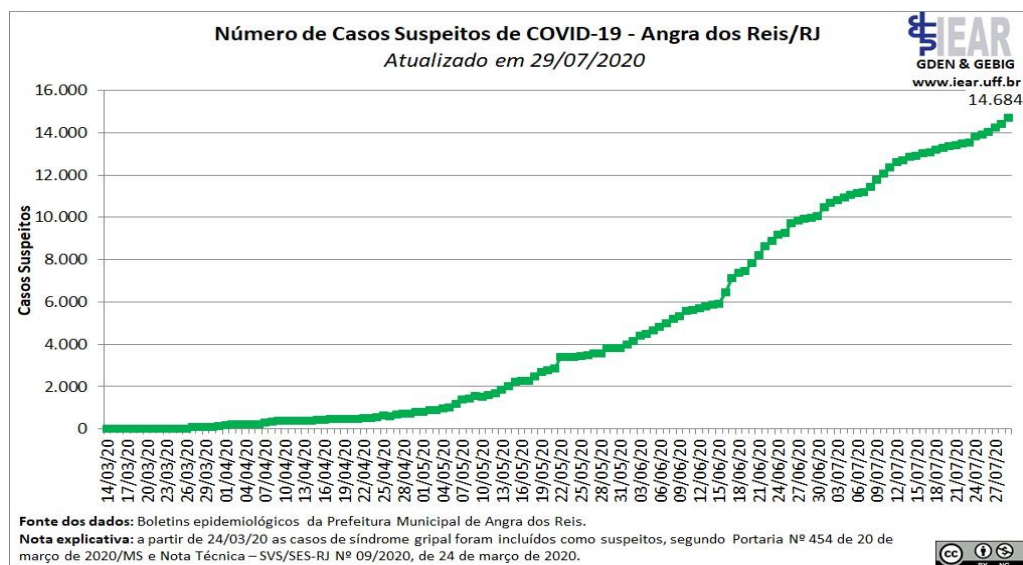
De 01 de janeiro de 2020 até às 15h desta segunda-feira (7 de dezembro), o município de Angra dos Reis apresentou 38.679 casos notificados. No momento, há 7.725 casos confirmados de coronavírus – 2.077 pacientes testaram positivo em exames feitos pelo Laboratório Central Noel Nutels (Lacen), com o apoio dos laboratórios da Unimed e do Hospital de Praia Brava, e 5.648 pelo teste rápido. Destes, 7.063 já estão recuperados. Há 231

mortes pela doença na cidade e três óbitos continuam sob investigação. (ANGRA DOS REIS, 2020, s/p.)⁵.

Ao observar os boletins epidemiológicos, podemos constatar que, em oito meses de registro, estas fontes oficiais de informação apresentam o panorama de um crítico e triste momento. Com um total de 231 óbitos, o município de Angra dos Reis sofreu perdas irreparáveis, pois as vítimas não são apenas números. Cada óbito representa a dor de uma família, de um grupo de convívio. Ainda sobre os óbitos, a história de vida de muitas pessoas está sendo marcada e muitas histórias foram interrompidas, apagadas. O falecimento de um indígena, o cacique da aldeia Sapukai, Domingos Venite de 68 anos, levou junto toda uma cultura e história que não serão mais transmitidas oralmente por ele, pois quando um idoso de um povo tradicional falece, é como se uma biblioteca também deixasse de existir.

Com relação à pesquisa e ao acesso à informação sobre a COVID-19 em Angra dos Reis, a Universidade Federal Fluminense – UFF, por meio do Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR), possui grupos de estudos e pesquisas que produzem e colocam de forma sistemática, específica, detalhada e clara, diversas informações/dados sobre a pandemia de COVID-19 no contexto da Costa Verde. Os pesquisadores tornam seus estudos públicos no site da instituição. Para uma maior clareza sobre o cenário pandêmico do município de Angra dos Reis, seguem alguns gráficos produzidos pelo Instituto supracitado:

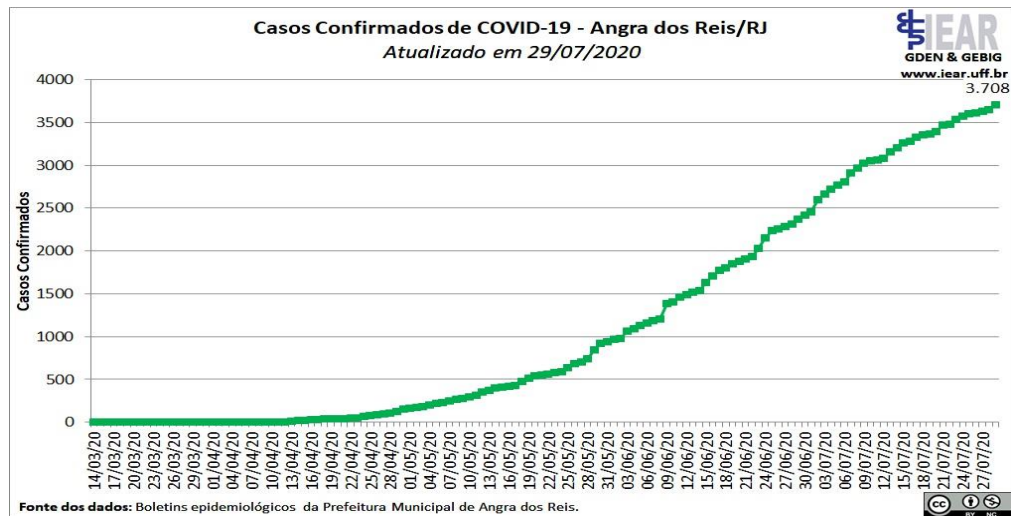
Gráfico 01: Evolução total de casos suspeitos de COVID 19 em Angra dos Reis



Fonte: Site da UFF – IEAR. Acesso em: 30 jul 2020.

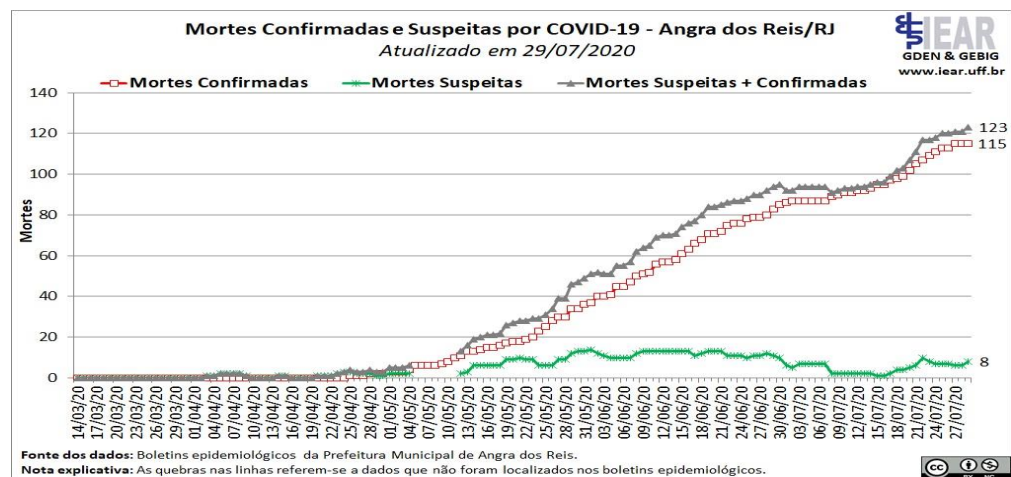
⁵ O boletim epidemiológico é atualizado diariamente.

Gráfico 02: Evolução do total de casos confirmados de COVID-19 em Angra dos Reis



Fonte: Site da UFF – IEAR. Acesso em: 30 jul 2020.

Gráfico 03: Evolução do total de mortes confirmadas de COVID-19 em Angra dos Reis.



Fonte: Site da UFF – IEAR. Acesso em: 30 jul 2020.

Os gráficos acima demonstram a evolução nos números de casos suspeitos e confirmados, assim como dos óbitos confirmados e suspeitos relacionados a COVID-19 em Angra dos Reis, no período de 14 de março de 2020 até 27 de julho de 2020. Em menos de cinco meses, o número total de casos confirmados foi de 14.684 e o número total de óbitos confirmados foi de 115. São números bastante expressivos e que causam muita preocupação em uma cidade com uma população estimada de 207.044 pessoas (IBGE, 2020, s/p.).

Neste sentido, frente aos dados expostos, é preciso que se criem oportunidades para que políticos, pesquisadores, professores e os cidadãos de modo geral tenham suas vozes ouvidas nas construções no território da Educação. Sobre a necessidade de resgatar e recuperar esta construção e escrita conjunta, aponta Santos (2020, p. 23):

Tal como aconteceu com os políticos, os intelectuais também deixaram, em geral, de mediar entre as ideologias e as necessidades e as aspirações dos cidadãos comuns. Medeiam entre si, entre as suas pequenas-grandes divergências ideológicas. Escrevem sobre o mundo, mas não como o mundo.

A pandemia trouxe para nossas vidas realidades que até o momento não nos eram tão comuns, como por exemplo a quarentena: ficar o máximo distante fisicamente de outras pessoas como forma de demonstrar cuidado e amor pela vida e pelo coletivo. A pandemia inclusive deixou em maior evidência características de nossa sociedade, dentre elas, o sucateamento dos hospitais, a falta de equipamentos de segurança para os profissionais da saúde, a corrupção nas compras dos respiradores e nas construções dos hospitais de campanha, a falta de direcionamentos adequados no campo da educação. Segundo Santos (2020, p. 39) “a quarentena não só torna mais visíveis, como reforça a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento que elas provocam.”

Retomando a questão da rotatividade nos ministérios da Educação e da Saúde, cabe ressaltar que atualmente estamos há meses com um ministro da saúde interino. Não há diálogo ou esclarecimentos com e para a população. O governo federal do Brasil segue com um líder que explicitamente nega o conhecimento científico por meio de suas ações e demonstra uma duvidosa preocupação apenas com a economia do país⁶. Neste contexto, afirmam as palavras de Santos (2020, p. 49):

Na presente crise humanitária, os governos de extrema-direita ou da direita neoliberal falharam mais do que os outros na luta contra a pandemia. Ocultaram informações, desprestigiaram a comunidade científica, minimizaram os efeitos potenciais da pandemia, utilizaram a crise humanitária para chicana política. Sob o pretexto de salvar a economia, correram riscos irresponsáveis pelos quais, esperamos, serão responsabilizados.

Em suma, podemos encontrar neste período bastante atípico novas formas de fazer educação, pensar sobre nossas ações pedagógicas, sobre nossa sociedade e tudo que é inerente a educação. Ampliar as reflexões com os coletivos pode possibilitar a descoberta e a construção

⁶ GIOVANELLA, Ligia; MEDINA, Maria Guadalupe; AQUINO, Rosana; BOUSQUAT, Aylene. **Negacionismo, desdém e mortes: notas sobre a atuação criminosa do governo federal brasileiro no enfrentamento da Covid-19**. Scielo. *on-line*. Disponível em: <https://scielosp.org/article/sdeb/2020.v44n126/895-901/#>. Acesso em: 18 de abril de 2022.

HUR, Domênico Uhng; SABUCEDO, José Manuel; ALZATE, Mónica. **Bolsonaro e Covid-19: Negacionismo, militarismo e neoliberalismo**. *Psicologia Política*. vol. 21. n.51. pp. 550-569. 2021. *on-line*. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v21n51/v21n51a18.pdf>. Acesso em: 18 de abril de 2022.

DUARTE, André de Macedo; CÉSAR, Maria Rita de Assis. **Negação da Política e Negacionismo como Política: pandemia e democracia**. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e109146, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DsjZ343HBXtdVySJcgmX3VS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 de abril de 2022.

de novos caminhos repletos de esperança de que a educação ainda pode ser libertadora em um mundo de injustiças e desigualdades. Com relação à oportunidade de reinvenção neste período pandêmico, Azevêdo (2020, p. 64) aponta:

No limite, podemos reinventar a nós mesmos e inventar uma nova pedagogia. Essas possibilidades sempre se colocam quando os humanos se veem imersos em momentos históricos em que se deparam com amplas e graves questões existenciais. E este parece ser um desses momentos. Podemos aproveitá-lo ou deixá-lo passar como os ventos que passam defronte nossas janelas impermeáveis em razão da pandemia.

3. ALFABETIZAÇÃO DAS CLASSES POPULARES: ENTRE LETRAS E CONCEITOS CIENTÍFICOS

3.1. Alfabetização/leitura e escrita/letramento

De acordo com Soares (2004), alfabetização e letramento são processos que possuem especificidades e distinções, porém são indissociáveis, como duas faces de uma mesma moeda. Na década de 80, o termo alfabetização, amplamente conhecido no Brasil, já não era suficiente para nomear determinadas práticas de leitura e escrita que consideravam a função social da língua. Dessa maneira, segundo Soares (2004, p. 25) ocorreu:

a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita. Assim, é em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do letramento no Brasil, do illetrisme, na França, da literacia, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado alfabetização, alphabétisation.

Para Soares (2004), é importante compreender essa distinção entre os processos de alfabetização e de letramento. Dentre as muitas facetas da alfabetização, temos a consciência fonológica, a consciência fonêmica, as relações grafema-fonema, a codificação e decodificação da língua escrita. Enquanto que no letramento temos o contato e a interação com uma diversidade de gêneros textuais, a experiência com diferentes formas de leitura e escrita, a vivência da cultura escrita, dentre outras facetas. Contudo, mesmo com a distinção entre as concepções de alfabetizar e letrar, ambas dimensões são necessárias na aprendizagem da língua escrita e estratégias para trabalhar, com as crianças, as particularidades de cada uma precisam ser pensadas de modo a garantir a efetividade do processo de ensino e aprendizagem.

Outro ponto relevante, quando pensamos em educação e alfabetização, é o conhecimento do termo analfabetismo funcional, que foi utilizado a partir da década de 1990 para caracterizar a situação na qual pessoas que frequentaram a escola e que eram ditas

alfabetizadas, apresentavam dificuldades em utilizar a escrita e a leitura em seu cotidiano. A reflexão sobre o analfabetismo funcional é de extrema importância, de maneira que essa condição tem como pano de fundo vários fatores que vão, desde práticas escolares em que existe falta de aprofundamento sobre como alfabetizar, até questões que abrangem a falta de investimentos em políticas públicas nesse sentido.

3.2. Alfabetização de classes populares

É fato que são inúmeras as lutas, desafios e disputas de poder que atravessam a educação e em específico a alfabetização. Se nos atentarmos sobre as concepções de alfabetização no Brasil e seu histórico nos difíceis caminhos que percorreu numa perspectiva tradicional de ensino, em que eram considerados métodos sintéticos e analíticos, entre outros, também podemos compreender que desde então, não é raro encontrarmos cartilhas, frases sem sentido e distantes das realidades das crianças, além de formas mecânicas de ensinar. Neste cenário, o que parece importar é uma educação com práticas de alfabetização focadas no resultado final e não no processo, numa abordagem extremamente quantitativa e com punições aos estudantes que não obtinham tanto sucesso na visão do que se entendia por alfabetização.

O rompimento com esta perspectiva mais tradicional ainda está em processo e os estudos que mostram a importância da construção da escrita numa abordagem em que alfabetização e letramento caminham juntos, sustentados pelo trabalho com diversos gêneros textuais, por leituras literárias, por escritas com função social, ganham cada vez mais espaços. Vale ressaltar que, neste processo histórico, a alfabetização, assim como todo o processo de escolarização, sempre fora negada à classe trabalhadora.

Assim, como o direito à educação foi restrito a um pequeno grupo em nossa sociedade, a reivindicação por uma educação de qualidade e para todos foi ganhando mais espaço, mas só ganhou forma com a Constituição Federal brasileira de 1988. Tal conquista se apoiou na necessidade de se acompanhar o desenvolvimento da sociedade, onde a escrita e a leitura passaram a ser essenciais para, por exemplo, execução de alguns trabalhos, leitura de manuais nas indústrias, ou seja, para fins em que a mão-de-obra da classe trabalhadora atendesse às demandas da burguesia. Porém, esta escolarização com finalidades puramente voltadas ao bom desempenho no trabalho trouxe como consequência o analfabetismo funcional.

Assim, a alfabetização das classes populares envolve particularidades porque muitas das crianças de tais classes, apesar de viverem em um mundo letrado, encontram apenas na sala de aula e nas oportunidades criadas pelas professoras alfabetizadoras, a possibilidade de contato

com uma leitura e escrita intencionalmente mediada. Por vezes, essas alunas e esses alunos, nos momentos em que estão fora da escola, assumem tarefas como cuidar de irmãos para que seus responsáveis possam trabalhar ou, em outros casos, as próprias crianças trabalham no turno em que não estão nas escolas.

As classes populares, de um modo geral, sofrem com violências de vários tipos, fatos externos que causam transtornos e dificuldades no desenvolver do processo de alfabetização escolar, que naturalmente já possui suas complexidades. Entretanto, é necessário fortalecer o pensamento de que, quando estes estudantes apresentam dificuldades no processo de alfabetização, não devem ser punidos ou tachados.

Quando valorizamos uma educação humanizada, percebemos que as alunas e alunos, quando não alfabetizados, estão tendo seus direitos de aprendizagens negligenciados e tal situação envolve esferas que vão desde o poder público, sociedade e família, até escolas e práticas docentes. Concordando com (FREIRE, 1996, p. 83) quando diz que:

A alfabetização, por exemplo, numa área de miséria só ganha sentido na dimensão humana se, com ela, se realiza uma espécie de psicanálise histórico-político-social de que vá resultando a extrojeção da culpa indevida. A isto corresponde a “expulsão” do opressor de “dentro” do oprimido, enquanto *sombra* invasora.

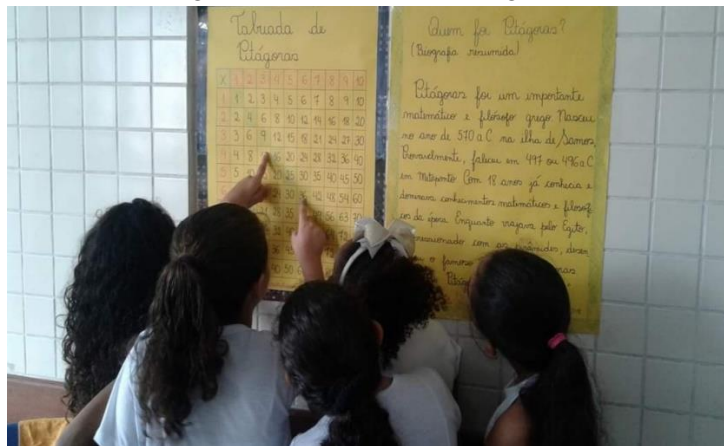
São muitos os aspectos que contribuem para a construção da leitura e da escrita, dentre eles, destaco a escuta sensível por parte das professoras, que podem buscar indícios nas próprias falas e sobre quais práticas e como desenvolvê-las de modo a despertar interesse em aprender. Outro destaque é para a importância de se aproximar das realidades múltiplas que encontramos nas turmas, na busca por atividades que trabalhem a leitura e a escrita relacionando-as com as experiências que a própria turma informa, ora durante uma conversa bem informal, ora em uma conversa com intencionalidade bem definida. Tal caminho possibilita um trabalho com assuntos de interesses dos estudantes, o que pode facilitar a mediação das aprendizagens. Com relação à necessidade de os docentes se aproximarem da realidade dos estudantes neste percurso desafiador que é a alfabetização, podemos nos inspirar nas palavras de Paulo Freire quando este grande educador coloca sobre “experimentar com intensidade a dialética entre a leitura do mundo e a leitura da palavra” (FREIRE, 1996, p. 84).

O ambiente alfabetizador, em sala de aula e na escola como um todo, precisa ser repensado e compreendido como espaço de produção autoral e protagonismo dos estudantes, que podem e devem escrever mesmo antes de dominar a escrita alfabética, assim como realizar leituras incidentais. Por isso, o ambiente alfabetizador deve dar suporte e referencial para a

alfabetização sendo potencializado como espaço de escrita com função social e leituras de diversos gêneros textuais.

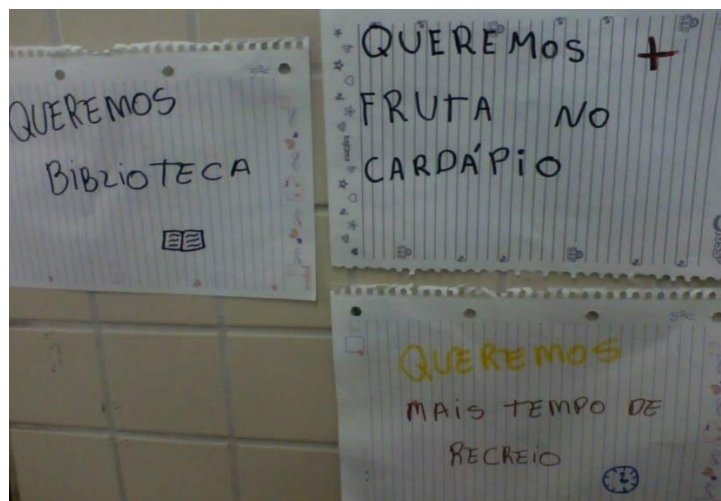
As imagens a seguir demonstram textos que apoiam a construção e o aprimoramento da escrita, funcionando como suportes e referenciais aos quais as crianças podem recorrer quando surgem dúvidas em suas produções. Nelas, podemos observar dois gêneros textuais: uma biografia resumida e reproduzida em cartaz pela professora; e uns manifestos, ainda que rudimentares, produzidos coletivamente por uma turma de anos iniciais. Os manifestos escritos pelas crianças ainda que pouco consistentes pela falta de argumentos, apresenta grande potencial ao expressar clara e objetivamente, através da linguagem, as intenções e os pontos de vista das crianças sobre assuntos relacionados à escola. São textos com intencionalidades, com a presença de interlocutores e com função social. São escritas com sentido:

Imagem 3: Gênero textual: biografia resumida



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Imagem 4: Gênero textual: manifesto



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Criar um ambiente alfabetizador, com a participação dos estudantes e com suas produções expostas e valorizadas, pode contribuir para o despertá-los para o processo de alfabetização, gerando mais segurança, confiança e sentimento de pertencimento, de maneira que passam a ter menos medo dos erros e avançam em suas tentativas de escrita espontânea. Desta maneira, são desenvolvidas competências socioemocionais importantes para a concretização do letramento e da alfabetização como um todo, inclusive a científica.

Nesta perspectiva, destaca-se que ler e escrever não significam decifrar e copiar, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1999, p. 283):

[...] destacamos três precauções básicas que predominaram em nosso trabalho de investigação: não identificar leitura com decifrado, não identificar escrita com cópia de um modelo, não identificar processos na lectoescrita com avanços no decifrado e na exatidão da cópia gráfica.

Sublinha-se que o conceito de alfabetização é bastante discutido e com o avançar das argumentações em torno da temática, a compreensão sobre letramento se tornou importante neste contexto. Resumidamente, a diferença entre ser alfabetizado e ser letrado é destacada por Magda Soares (1999, p. 04) como “alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o 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 [...]”

No processo de alfabetização, é necessário que as crianças estejam à vontade para utilizar as letras. É preciso criar um ambiente afetivo em que elas possam escrever sem medo, escrever as palavras que queiram, com as quais gostam de interagir com seus pares. Ler e escrever podem ser ações prazerosas quando existe a possibilidade de brincar com as palavras, construir textos com variadas funções: elaborar listas, escrever cartinhas e socializar a escrita e a leitura de suas palavras preferidas.

Vivenciar e experimentar palavras presentes no cotidiano, portanto, caracterizam possíveis caminhos para uma alfabetização com menos pressão em relação ao ato de codificar e decodificar, e com mais significado para as crianças que escolhem seu repertório e têm liberdade para brincar com as letras, perdendo a inibição e conseqüente do medo de errar. As atividades elaboradas a partir de objetivos que propõem a liberdade e a independência no uso das letras contribuem de modo essencial no desenvolvimento da leitura e da escrita, como Montessori (2017, p. 61) declara: “Para ser eficaz, uma atividade pedagógica deve consistir em ajudar as crianças a avançar no caminho da independência; assim compreendida, esta ação consiste em iniciá-la nas primeiras formas de atividade [...]”.

Esta proximidade com as palavras que as crianças percebem no mundo letrado, antes mesmo de estar no espaço escolar, e ainda a escrita de tais palavras rompem com a

hierarquização que classifica as palavras em mais fáceis ou mais difíceis. Ao criar momentos em que são estimuladas as manipulações das letras, podem ser observados aspectos sobre como de fato as alunas e os alunos aprendem, suas particularidades, suas referências e especificidades.

Para ilustrar a construção da escrita coletiva e individual a partir das escolhas de palavras pelas alunas e pelos alunos em processo de alfabetização, seguem algumas imagens em que crianças do 3º ano de uma escola pública criaram listas de palavras e textos com a finalidade de organizar aquelas que fazem parte de suas realidades e criar frases que demonstram afeto. É notável que nas imagens aparecem escritas de nomes próprios, como o da professora (Suéle), de colegas de turma (Paulinha, Ana), do país (Brasil) e de Jesus (que provavelmente aprenderam nas relações em algum ambiente ou momento religioso). A escrita do próprio nome e de outros nomes no processo de alfabetização perpassa pela questão da construção e consolidação da identidade enquanto sujeitos no mundo.

Imagem 5: Escrita de frase coletiva com alfabeto móvel



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Imagem 6: Lista de palavras feitas com alfabeto móvel



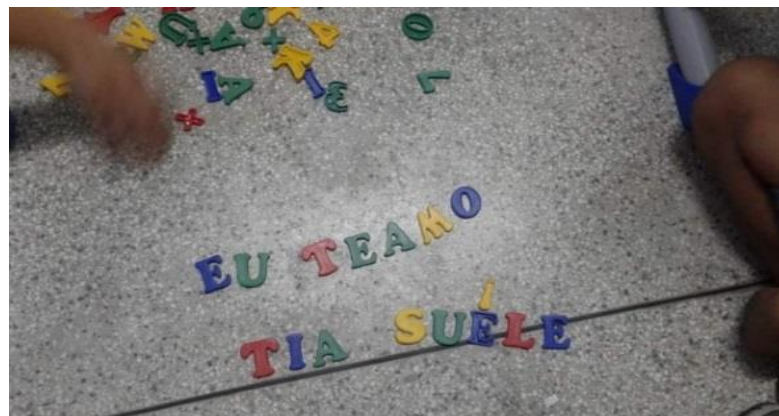
Fonte: arquivo pessoal da autora.

Imagem 7: Escrita como demonstração de afeto



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Imagem 8: Escrita coletiva como demonstração de afeto



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Imagem 9: Escrita do nome da professora



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Imagem 10: Escrita de palavra do cotidiano extraclasse: fé.



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Imagem 11: Escrita de palavra do cotidiano extraclasse: Jesus.



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Imagem 12: Escrita de palavras do mesmo campo semântico: nome de animais.



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Uma das relevâncias destes momentos em que as crianças socializam as escritas e leituras com a turma, ao manipularem as letras do alfabeto móvel, é que as letras são palpáveis, elas podem pegar as letras e trocar de ordem, construir jogos, criar e recriar suas hipóteses de escrita com a mediação da professora e de outras crianças, em um movimento onde as letras podem “dançar”, “virar cambalhotas”, ser embaralhadas e organizadas pelas crianças, que assim são ativas no entendimento de que as palavras faladas podem ser escritas. Estas hipóteses de escrita são extremamente importantes no processo de alfabetização, como afirmam Ferreiro e Teberosky (1999, p. 24):

[...] no lugar de uma criança que espera passivamente o esforço externo de uma resposta produzida pouco menos que ao acaso, aparece uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática (que não é uma simples cópia deformada do modelo adulto, mas sim criação original). No lugar de uma criança que recebe pouco a pouco uma linguagem inteiramente fabricada por outros, aparece uma criança que reconstrói por si mesma a linguagem, tomando seletivamente a informação que lhe provê o meio.

3.3. Alfabetização científica

Antes de adentrarmos nas questões que envolvem o conceito de alfabetização científica, é relevante a apresentação de um breve histórico sobre as propostas para o ensino de Ciências e suas reformas. Uma resumida abordagem deste processo histórico mundial e suas interfaces, pode fornecer informações para um melhor entendimento sobre o lugar do ensino de ciências no período 1950-2000. É possível elucidar com uma maior clareza este processo, ao observar as ideias elaboradas por Krasilchik (2000, p. 86) organizadas no quadro:

Imagem 13: Quadro da evolução da situação mundial segundo tendências no ensino

QUADRO 1				
Evolução da Situação Mundial, segundo Tendências no Ensino 1950-2000				
Tendências no Ensino	Situação Mundial			
	1950	1970	1990	2000
	Guerra Fria		Guerra Tecnológica	Globalização
Objetivo do Ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Formar Elite • Programas Rígidos 		<ul style="list-style-type: none"> • Formar Cidadão-trabalhador • Propostas Curriculares Estaduais 	<ul style="list-style-type: none"> • Formar Cidadão-trabalhador-estudante • Parâmetros Curriculares Federais
Concepção de Ciência	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade Neutra 		<ul style="list-style-type: none"> • Evolução Histórica • Pensamento Lógico-crítico 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade com implicações Sociais
Instituições Promotoras de Reforma	<ul style="list-style-type: none"> • Projetos Curriculares • Associações Profissionais 		<ul style="list-style-type: none"> • Centros de Ciências, Universidades 	<ul style="list-style-type: none"> • Universidades e Associações Profissionais
Modalidades Didáticas Recomendadas	<ul style="list-style-type: none"> • Aulas Práticas 		<ul style="list-style-type: none"> • Projetos e Discussões 	<ul style="list-style-type: none"> • Jogos: Exercícios no computador

Fonte: Myriam Krasilchik (2000, p. 86).

O quadro acima toma como marco inicial os anos 50 e condensa as características que constituíram o ensino de Ciências até os anos 2000, relacionando-o com os eventos históricos: guerra fria, guerra tecnológica e globalização. As intencionalidades do ensino de Ciências, de acordo com a situação mundial, reforçam a ideia de que não há neutralidade na educação, muito pelo contrário, ela possui um poder que a relaciona com as demandas políticas, econômicas, culturais e sociais do mundo.

À luz destes conhecimentos, é fundamental refletir sobre como as professoras e os professores possuem responsabilidade política e compromisso em serem pesquisadores e avaliadores de sua própria prática pedagógica para não reproduzirem de forma mecânica os conhecimentos hegemônicos que atendem aos interesses de uma minoria que detém grande poder econômico e dita regras para manutenção de seu status em detrimento das injustiças e desigualdades que fazem parte da vida da maior parte da população brasileira. Nesta perspectiva de responsabilidade social docente, ao compreenderem a importância de suas práticas e refletirem sobre elas, Freire (1996, p.39) afirma:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Compreender no ensino de Ciências a importância da alfabetização científica para a vida se mostra cada vez mais primordial, visto que, por meio da alfabetização científica, os indivíduos podem compreender as situações cotidianas e as consequências de suas ações diante delas. Desta forma, a ciência escolar e a alfabetização científica criam meios para que os estudantes possam entender melhor o mundo que os cerca e do qual fazem parte, bem como, suas circunstâncias. A leitura mais apurada do mundo e sobre o mundo proporciona a ampliação do seu poder de agir com práticas cidadãs que reflitam na sociedade. Como afirmam NEVES; SOUZA; SCHÄFFER; GUEDES; KLÜSENER (1998, p. 41): “A ciência escolar deve possibilitar a ampliação da leitura de mundo, questionando e apresentando novas perspectivas para análise dos eventos que cercam os/as alunos/as.”

Quanto aos termos, existem debates e estudos na perspectiva da conceituação de alfabetização científica e letramento científico. Contudo, diante do referencial teórico adotado nesta pesquisa, utilizaremos o termo alfabetização científica, ao compreender que, diferentemente das conceituações de alfabetização e letramento na aquisição da língua materna, o termo alfabetização científica já abarca o pensamento e a utilização da ciência como práticas sociais. Quanto à necessidade de ampliarmos as discussões sobre alfabetização científica

perante sua complexidade, Chassot (2018, p. 86) aborda e compara as diferenças na identificação da alfabetização na língua materna, na matemática e na alfabetização científica, quando afirma:

Acredito que não tenhamos ideia da quantidade de homens e mulheres que são analfabetos científicos. Não existe um teste para fazer esta verificação. É fácil identificar se alguém é alfabetizado em língua materna ou se detém uma alfabetização matemática. Ver o quanto alguém sabe ler as coisas do mundo natural é mais complexo.

Ao relacionar a alfabetização científica ao contexto pandêmico do mundo atual, é possível verificar desafios, dificuldades e oportunidades. Os desafios e dificuldades relacionam-se às situações em que os indivíduos contrariam as recomendações científicas, colocando em risco e tornando vulneráveis as vidas de um coletivo. Já a oportunidade pode ser percebida ao trazer à luz a necessidade de um trabalho mais responsável e efetivo no campo da alfabetização científica. Assim, notamos a carência de investimentos nesta área do conhecimento e ratificamos a relevância de tais conhecimentos para a vida em sociedade. Com referência a este fundamental conhecimento, Chassot (2018, p. 87) discorre:

Assim, vale a pena conhecer mesmo um pouco de Ciência para entender algo do mundo que nos cerca e assim termos facilitadas algumas vivências. Estas vivências não têm a transitoriedade de algumas semanas. Vivemos neste mundo um tempo maior, por isso é recomendável o investimento numa alfabetização científica.

O ensino de Ciências, durante as aulas nas turmas de alfabetização, pode estabelecer importantes conexões com a alfabetização científica quando no processo de aprendizagem da língua materna são propostas diversas atividades em que as crianças expressam, por meio de desenhos, oralidade, gestos, escrita, dentre outras formas, as suas potencialidades, principalmente quando ocorrem mediações e são criadas condições para que elas aprendam fazendo, sem temer, o erro. O protagonismo da criança, no processo de alfabetização na língua materna e na alfabetização científica, proporciona uma expansão na construção de variados conhecimentos quando estes interagem com questões da vida cotidiana. Em atividades em que as crianças colocam suas expectativas, opiniões e questionamentos, e são ouvidas com uma escuta sensível, é provável que ocorra o rompimento de inseguranças e medos, sendo possível que a criança consiga expressar suas dúvidas, interesses, curiosidades e realizar produções autorais em que o conhecimento em rede estabelece diálogo entre aspectos da língua materna e da alfabetização científica. Cabe mencionar que as principais competências socioemocionais podem ser desenvolvidas nessas interações e movimentos, pois essas atividades possibilitam

espaços para a colaboração, responsabilidade, trabalho em equipe, pensamento crítico, capacidade de resolução de problemas, criatividade, empatia e comunicação.

A imagem a seguir demonstra algumas nuances deste protagonismo da criança durante uma aula em que, em síntese, a alfabetização científica é iniciada na realização de práticas sobre o corpo humano e a alfabetização na língua materna é iniciada com os desenhos que representam as partes do corpo humano. A criança da imagem estava no 1º ano de escolaridade em uma escola da rede pública de ensino do município de Angra dos Reis.

Imagem 14: Representação do corpo humano através de desenho



Fonte: arquivo pessoal da autora.

A proposta de atividade em que a criança desenha o corpo humano exemplifica uma das variadas possíveis formas de iniciar o trabalho com conhecimento científico e linguístico simultaneamente, partindo de explorações de um campo mais próximo da realidade das crianças (o corpo humano) para aos poucos incluir questões mais abrangentes e globais. De acordo com Brandi e Gurgel (2002, p. 114),

[...] o professor estaria possibilitando ao seu aluno uma maior compreensão de seu pequeno mundo que, aos poucos, vai sendo ampliada com a compreensão de um mundo maior (dos adultos, da cultura histórica e socialmente construída), porque, associado a esse procedimento, também estaria sendo desenvolvida a sua capacidade de apropriação da língua escrita.

Nessa ótica, a alfabetização científica e o desenvolvimento da leitura e da escrita consistem em processos distintos que quando articulados favorecem a aprendizagem com menos rupturas e fragmentações dos conhecimentos. Inserida no contexto do ensino de Ciências, a alfabetização científica possibilita a observação mais apurada, cuidadosa e concentrada sobre os fenômenos, bem como comparações, indagações, suposições e a formulação de hipóteses sobre fatos vivenciados e experimentados na vida real. Esses

movimentos e ações científicas no contexto escolar, aliados aos estímulos que fomentam os processos de leitura e escrita, constituem subsídios para um trabalho pedagógico numa perspectiva integrada em que áreas do saber dialogam qualitativamente.

Apesar das potencialidades das articulações entre alfabetização na língua materna e alfabetização científica, é necessário considerar que esta produção no contexto escolar exige das professoras e dos professores estudos, pesquisas e planejamentos que por vezes são pouco possíveis de serem realizados por diversos fatores que afetam as práticas pedagógicas, como a falta de tempo para planejamento e estudos, falta de estrutura física e humana nas escolas, falta de formação continuada e de valorização, dentre outros. Sendo assim, cabe uma reflexão com base nas afirmações de Brandi e Gurgel (2002, p. 113):

A articulação do ensino de Ciências com o processo de alfabetização no Brasil, ou seja, do aprendizado da leitura e escrita da língua materna portuguesa, ainda representa para muitos docentes um problema, sobretudo em termos do conteúdo a ser ensinado e o modo como este deve ser ensinado. As Ciências, naquilo que têm de mais relevante como a possibilidade de exploração e compreensão do meio social e natural à luz de conhecimentos advindos das vivências e informações teóricas dos sujeitos poderão contribuir, na sua inserção escolar, para a introdução da criança à cultura científica.

A alfabetização científica deve estar presente na educação desde o ensino fundamental até o ensino superior e constitui uma possibilidade para a construção de práticas educativas compromissadas, como menciona Chassot (2003, p 91):

A alfabetização científica pode ser considerada como uma das dimensões para potencializar alternativas que privilegiam uma educação mais comprometida. É recomendável enfatizar que essa deve ser uma preocupação muito significativa no ensino fundamental, mesmo que se advogue a necessidade de atenções quase idênticas também para o ensino médio. Sonhadamente, ampliaria a proposta para incluir também, mesmo que isso possa causar arripio em alguns, o ensino superior.

Para Chassot (2003), fazer Ciência é explicar o mundo natural através de um conjunto de conhecimentos, é descrever a natureza por meio da linguagem científica. Ainda de acordo com Chassot (2003, p. 93), “Propiciar o entendimento ou a leitura dessa linguagem é fazer alfabetização científica.”

4. A PESQUISA NARRATIVA E A HISTÓRIA DE VIDA DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS NA PANDEMIA

4.1. Pesquisa narrativa

Realizar uma pesquisa narrativa com base nas histórias de vida das professoras alfabetizadoras no contexto pandêmico é uma forma de conhecer melhor as questões que transcendem a visão da educação desconectada da vida cotidiana. Desse modo, lembramos aqui das definições de Bakhtin (2003) para a biografia, em que o autor coloca que ela é um produto orgânico de épocas orgânicas e nela o escritor pode utilizar valores estéticos da personagem que se cria.

Assim, para tornar mais nítida a percepção desse caráter orgânico dos escritos, é importante realizar o exercício de olhar nossas próprias produções escritas do passado, agora que já não somos os mesmos, e compreender como existe a possibilidade de novos e diferentes acabamentos após a leitura dos textos do transcorrido. Isso porque, em nossas relações com os outros, em que também somos outros, vivemos em constante transformação e nos construímos durante a contemplação do outro e nas interações possibilitadas pelo excedente de visão. Para Bakhtin (2003) o momento de empatia na biografia é de máxima importância.

Pautados nessas ideias, é preciso pensar na pesquisa e nas narrativas que são confiadas com responsabilidade ao outro e com empatia para compreender que a tendência é que as pessoas, seres inacabados e em construção, queiram expressar suas melhores versões, seus momentos heroicos, suas lutas e vitórias. Nesse caso, não cabem julgamentos de valor à escrita do outro, mas não julgar é um exercício difícil e talvez seja nesse ponto que encontramos um pouco da empatia mencionada. Bakhtin (2003, p. 139) entende por biografia ou autobiografia “a forma transgrediente imediata em que posso objetivar artisticamente a mim mesmo e a minha vida.”

Com a intenção de relacionar as histórias de vida e as histórias profissionais das professoras, entendê-las como indissociáveis, dialogo com a ideia que Bakhtin (2003) apresenta de biografia como ato estetizado, orgânico, ingênuo. Biografia não como obra, mas sim como uma dádiva. Ainda de acordo com os estudos de Bakhtin (2003), é relevante notar que os elementos que compõem as narrativas são transgredientes, rompem as fronteiras do narrado, e que a pesquisa nessa abordagem deve focar no fato de que as narrativas informam e enformam concomitantemente.

Para Walter Benjamin (1987), a narrativa situa as experiências de quem narra e essas experiências são transmitidas dos mais velhos para os mais novos, por meio de narrativas, histórias e provérbios. Contudo, Benjamin (1987) aponta para a perda dessa tradição de passar as experiências de geração em geração. Segundo o autor, o ato de transmitir experiências foi cessando com a desvalorização das narrativas que os mais velhos traziam para os mais novos e exemplifica a decadência do ato narrativo no contexto após a Primeira Guerra Mundial em que os combatentes retornavam silenciosos, tomados pelas tristes experiências que evitavam mencionar. Dessa forma, as pessoas perderam o interesse em intercambiar experiências, fato que ocasionou o início de um período marcado por uma pobreza de experiências transmissíveis entre os indivíduos. Sobre a dificuldade que a ocasião de guerra trouxe para a humanidade na transmissão de experiências através da oralidade, Benjamin (1987, p. 115) relata:

Os livros de guerra que inundaram o mercado literário nos dez anos seguintes não continham experiências transmissíveis de boca em boca. Não, o fenômeno não é estranho. Porque nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes.

Assim, pouco a pouco, o ato de narrar foi se perdendo nos caminhos da história da humanidade. Os indivíduos, cada vez mais centrados em seus trabalhos e suas particularidades, foram findando o hábito de comunicar experiências espontaneamente. Nesse contexto, surgiu uma necessidade de libertar-se das experiências. Isso não significa a inexistência de experiências, mas denota um cansaço em meio às lutas, um esgotamento, como expõe Benjamin (1987), sobre os homens e a pobreza de experiências já que “Nem sempre eles são ignorantes ou inexperientes. Muitas vezes, podemos afirmar o oposto: eles “devoram” tudo, a “cultura” e os “homens”, e ficaram saciados e exaustos.” (BENJAMIN, 1987, p. 118).

A exaustão, mencionada por Benjamin (1987), pode ser distante e próxima ao mesmo tempo. A expressão da exaustão é contemporânea e traduz o momento em que os dias correm, as situações passam despercebidas, a vida é banalizada nas filmagens de pessoas que assistem a situações injustas com seus celulares apontados para o caos, como se todos os sentimentos para com os outros fossem estancados no cotidiano veroz que nos consome. Ainda de acordo com Benjamin (1987, p. 118-119),

A natureza e a técnica, o primitivismo e o conforto se unificam completamente, e aos olhos das pessoas, fatigadas com as complicações infinitas da vida diária e que veem o objetivo da vida apenas como o mais remoto ponto de fuga numa interminável perspectiva de meios, surge uma existência que se basta a si mesma, em cada episódio, do modo mais simples e mais cômodo, e na qual um automóvel não pesa mais que um chapéu de palha, e uma fruta na árvore se arredonda como a gôndola de um balão.

Os espaços para as complexidades do ser e para as reflexões sobre a vida são engolidos por uma rotina que exige tornar as ações mecânicas. Essa construção de sociedade se reflete na educação, por isso a necessidade de resgatar e incentivar as narrativas como práticas que tornam visíveis as experiências, de tal maneira que possamos, coletivamente, construir alternativas para enfrentar as dificuldades antigas, as novas e as que se evidenciaram no contexto pandêmico, com ânimo para sonhar diante da fadiga que persiste, para renovar ao findar do dia nossas forças. Da mesma forma, conforme as palavras de Benjamin (1987, p. 118), “Ao cansaço segue-se o sonho, e não é raro que o sonho compense a tristeza e o desânimo do dia, realizando a existência inteiramente simples e absolutamente grandiosa que não pode ser realizada durante o dia, por falta de forças.”

4.2. História de vida

As histórias de vida que podem ser conhecidas por meio das narrativas trazem em suas subjetividades um grande potencial de pesquisa que possibilita uma visão mais integral e ampla dos sujeitos dela participantes. De acordo com Bueno (2002, p. 13), “A subjetividade passa a se constituir, assim, na ideia nuclear, no próprio conceito articulador das novas formulações teóricas [...]”. Ao direcionar a pesquisa para um trabalho com o método autobiográfico, podem ser observadas questões que entrelaçam aspectos individuais e sociais, pois toda história individual, quando narrada, ilustra o cenário social em que se passa.

Assim, as narrativas das professoras alfabetizadoras sobre as quais essa pesquisa se debruça, podem trazer considerações em suas múltiplas relações e vivências sociais, denotando uma realidade que abrange diversos papéis que as mulheres assumem na sociedade e, dentre eles, o que especificamente e profissionalmente relaciona-se a esse estudo: o papel de professora alfabetizadora.

Em um ano atípico, por consequência da pandemia, em que o trabalho tomou conta de diversos espaços nas vidas dessas professoras, de forma que a casa se tornou um local de trabalho, é importante refletir sobre a sobrecarga de funções que acompanham as vidas das mulheres e que possivelmente tomaram maiores proporções. Indissociavelmente, a vida cotidiana e a profissão, mais que em outros momentos, apresentam-se juntas e tomam formas aglutinadas. São formatos que traduzem especificidades de cada professora e interseções com o coletivo de professoras alfabetizadoras, mas também sugerem histórias de vida que se constituem em movimento com outras histórias de vida. Como afirma Bueno (2002, p. 19),

“[...] a vida humana e mesmo cada um de seus atos se manifesta como a síntese de uma história social.”

O potencial de escrita sobre suas histórias de vida proporciona um despertar para essas professoras sobre o quão relevante é a escrita autoral, o seu protagonismo enquanto profissional da educação que se reflete a partir das questões nas quais estão imersas. Essas docentes conseguem registrar com coragem as suas percepções e considerações relacionadas aos problemas e possibilidades que observam e vivenciam em suas próprias práticas. É primordial, nesse sentido, estimular e valorizar essa escrita, como salientam Prado, Ferreira e Fernandes (2011, p. 146):

Há um grande número de autores anônimos desses inéditos, que só se farão públicos e socializados se forem incentivados a escrever sobre o que fazem. Porque, infelizmente, ao longo da história, o magistério foi tão desqualificado que, como conhecemos, a grande maioria dos educadores considera que suas experiências não têm importância suficiente para serem documentadas e se tornarem públicas.

Nessa perspectiva, a pesquisa a partir da narrativa autobiográfica, como uma costura de dimensões da vida em que os sujeitos se colocam disponíveis a contar, exige uma postura empática e cuidadosa para com esse gênero textual que é confiado à pesquisadora. Isso porque a narrativa autobiográfica configura uma exposição da história de vida de indivíduos. Histórias de vida apresentadas em narrativas não são acumulados de palavras, mas sim expressão de sentimentos. Ao escrever sua história de vida, cada indivíduo escolhe as palavras com as quais possuem vínculos comunicativos e que acreditam expressar suas experiências e vivências que são carregadas de emoções, ideologias e idiosincrasias. Existe uma intenção de comunicação repleta de significados e sentidos que precisam ser respeitados e compreendidos em sua abrangência. De acordo com Bueno (2002, p. 20):

Quem conta a sua vida, não conta a um gravador, mas sim a um indivíduo. Além do mais, sua narrativa não é um relatório de acontecimentos, mas a totalidade de uma experiência de vida que ali se comunica. Disto se evidencia o caráter de intencionalidade comunicativa da narrativa autobiográfica.

Dessa forma, particularmente, nesse período em que vivemos uma pandemia, a vida é percebida de maneiras outras diante de nossas fragilidades frente a um vírus. Quando os desdobramentos dos diferentes comportamentos sociais e individuais, nesse contexto, interferem e trazem consequências para o coletivo, o método autobiográfico deve considerar e ponderar, durante a análise das narrativas, as interações e as situações do meio nas quais as narrativas foram construídas. Então, diante da realidade educacional do momento, entende-se e fazem-se atuais as palavras de Bueno (2002, p. 21) que afirma que “No contexto do

desenvolvimento atual das pesquisas educacionais, é inegável a presença e a importância cada vez mais crescente que os estudos com e sobre histórias de vida de professores vêm adquirindo.”

Com relação à utilização de métodos autobiográficos em pesquisas com professores e a dificuldade quanto à categorização desses estudos, Bueno (2002), à luz das produções de Nóvoa (1992), apresenta três tipos de estudos de autobiografias: o que compreende as histórias de vida exclusivamente como meios para realizar formações continuadas dos professores; o que possui como foco investigar para ter conhecimento a respeito da formação e das práticas docentes; e, por fim, o que tem por objetivo realizar de forma simultânea formações continuadas e investigações sobre os aspectos que permeiam a formação e a prática docente.

Logo, desafiadora é a pesquisa a partir das histórias de vida de um grupo de professoras alfabetizadoras, que se engendam na tessitura social e estabelecem concomitantes relações particularmente individuais e comumente coletivas, num universo de especificidades, peculiaridades e singularidades que interagem e dialogam ao expressar diversas dimensões da incrível jornada chamada vida.

4.3. Experiência

As narrativas autobiográficas anunciam experiências, e as experiências são vivas, densas e latentes. No campo da educação, o registro das experiências possibilita reflexões cruciais e direcionamentos para ações que consolidem as ideias sobre aspectos que envolvem os processos de ensino e aprendizagem. Porém, vale ressaltar que, por mais que as experiências possam influenciar processos internos e processos futuros, elas estão no exterior. A experiência é concebida na consistência do princípio da alteridade, como propõe Larrosa (2011, p. 5), “Não há experiência, portanto, sem a aparição de alguém, ou de algo, ou de um isso, de um acontecimento em definitivo, que é exterior a mim, estrangeiro a mim, estranho a mim, que está fora de mim mesmo [...]”. Assim, é na relação com o outro, é na dependência do exterior que as experiências são construídas em constantes trocas, partilhas e interações variadas. Contudo, a experiência possui uma amplitude que ocorre em cada um e se passa em cada um. Ela é exterior, mas, curiosamente, também é interior, quando repercute o princípio da reflexividade, como afirma Larrosa (2011, p. 3):

A experiência supõe, como já afirmei, um acontecimento exterior a mim. Mas o lugar da experiência sou eu. É em mim (ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade) onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar. Chamaremos a isso de “princípio de subjetividade”. Ou, ainda, “princípio de reflexividade”. Ou, também, “princípio de transformação”.

Dessa maneira, buscamos compreender o valor e a complexidade que envolve as experiências, sejam elas na dimensão individual ou coletiva das professoras. Acreditamos que a experiência no contexto pandêmico, que trouxe à tona muitas dúvidas e questionamentos, pode suscitar a produção e divulgação de narrativas de professores como forma de produção de conhecimento que extrapola as questões puramente acadêmicas já conhecidas e ultrapassam os espaços das escolas, visto que ficou ainda mais evidente o quanto educação e vida se entrelaçam e o quanto é essencial a função das professoras no processo de desenvolvimento dos estudantes. Então, a iniciativa de incentivar a escrita de narrativas por parte das professoras alfabetizadoras de classes populares, que estão vivendo a educação remota em tempos de pandemia, é um movimento que busca uma imprescindível transformação e um olhar com mais atenção e sensibilidade para esses profissionais que estão no contato mais direto com os estudantes, que produzem conhecimento e que possuem relevantes ideias sobre a vida, o ensinar e o aprender, que necessitam de maior visibilidade social. Conforme orientam Prado, Ferreira e Fernandes (2011, p. 146-147):

A transformação desse pensamento sobre a própria experiência passa necessariamente pela consciência do valor que tem o conhecimento pedagógico produzido na escola e em outros espaços educativos. Depois, vêm as iniciativas de tornar públicas as experiências, a reflexão sobre elas, os resultados. Assim se poderá dar um sentido mais social a esse importante processo de construção pedagógica, obra dos profissionais da educação, e mostrar o quanto a busca de respostas pertinentes para as questões do cotidiano da escola tem tanto valor quanto o conhecimento que resulta da pesquisa acadêmica.

Para promover a prática reflexiva baseada nas narrativas das professoras, é essencial causar uma pausa e um movimento quase que simultâneo, alicerçados por questões e ponderações sobre a nova realidade que nos cerca, na qual estamos inseridos, e que possui um vírus que se manifesta interposto na vida e na educação. As indagações e o desânimo surgem a todo instante perante a falta de estrutura e políticas educacionais públicas mais comprometidas, mas a esperança está presente também em cada ato dessas professoras. Por mais difícil e desesperador que seja esse momento, ele proporciona aprendizagens e estas dão mais sentido à vida. Tais aprendizagens são especialmente singulares nessa nova forma de educação. Destaca-se que as professoras, que vivenciam esse momento inédito para nossa geração, estão em meio ao caos, construindo e reconstruindo saberes únicos. Essas professoras alfabetizadoras e os demais profissionais da educação são sujeitos de suas aprendizagens, que se fazem plurais e específicas na conjuntura atual. Assim, esses profissionais aprendizes, de acordo com Prado,

Ferreira e Fernandes (2011, p.150) “[...] se constituem em seus dizeres e escritas, nos contextos em que atuam, do assujeitamento à instituição escolar (e educacional) e aos discursos promovidos nessas instituições à possibilidade da emergência de sua singularidade.”

Sobre a singularidade das produções e das experiências, existe um entendimento de que todas as ações são inéditas, são irrepetíveis. Por mais que existam semelhanças, são diferentes e, desse modo, é inevitável um comprometimento na busca pela identificação e compreensão dessas distinções presentes nas narrativas. A singularidade, irrepetibilidade e pluralidade são princípios que Larrosa (2011, p. 16) aborda e exemplifica com situações, tais como:

Se todos nós lemos um poema, o poema é, sem dúvida, o mesmo, porém a leitura em cada caso é diferente, singular para cada um. Por isso poderíamos dizer que todos lemos e não lemos o mesmo poema. É o mesmo desde o ponto de vista do texto, mas é diferente desde o ponto de vista da leitura.

Com o exemplo da leitura única feita por diferentes pessoas, é possível realizar uma compreensão inferencial para com outras situações da vida e encontrar, em pequenos detalhes de cada experiência narrada, vestígios que são amplos e complexos em seus sentidos, que podem traduzir as demandas existentes e podem permitir a construção de conhecimentos por meio de uma análise polida.

4.4. O contexto das novas formas de fazer educação em tempos de pandemia

A pandemia impôs que outras formas de fazer educação fossem pensadas. Com a condição de distanciamento físico, foi necessário refletir sobre quais seriam os caminhos a seguir para garantir o direito à educação. Assim, começaram a ser vislumbradas as primeiras ideias para o enfrentamento desse cenário. Pensar em tantas situações e hábitos novos, importantes para a preservação da vida e ao mesmo tempo pensar em possibilidades para o fazer pedagógico, criou um certo desgaste nos profissionais da educação. Esse desgaste e medo adentraram os lares e não deixaram de fora profissionais de outras áreas. Todavia, os professores são profissionais que trabalham com gente, e, geralmente, muita gente. Profissionais, que têm seu fazer na proximidade e troca com o outro, viram-se frente ao grande desafio de reaprender formas de ensinar, de adaptar-se ao inesperado.

Nas escolas municipais de Angra dos Reis, no primeiro momento de suspensão das aulas, os professores aguardaram as decisões da Secretaria de Educação e alguns investiram em atividades que enviavam por vídeos para as famílias, mesmo ainda não sendo um encaminhamento oficial da Secretaria de Educação. Essas ações, por espontânea vontade,

demonstraram preocupação com essa ruptura que ocorreu nas rotinas escolares e uma inquietude perante o desejo de continuar de alguma forma o processo iniciado em fevereiro.

No mês de abril, a Secretaria Municipal de Educação de Angra dos Reis implementou o projeto APOIAR (Apoio Pedagógico para Orientação e Interação de Angra dos Reis), em que atividades produzidas pelos coordenadores da Secretaria de Educação eram disponibilizadas em uma plataforma *on-line* e impressas para as escolas consideradas de difícil acesso. Essas atividades não tinham caráter obrigatório e priorizavam a manutenção dos vínculos entre escola e estudantes. Desse modo, as atividades eram planejadas com temáticas semanais, tais como: prevenção contra o coronavírus, brincadeiras para fazer em casa, nossa cidade, comunidades tradicionais de nosso município, solidariedade, dentre outras. Ao elaborar as atividades do APOIAR, eram considerados aspectos relativos às diferentes realidades dos estudantes e, dessa forma, buscava-se construir atividades em que fosse possível ter o máximo de autonomia na sua realização, uma vez que a mediação dos professores estava limitada pelo isolamento. Além disso, muitos responsáveis desses alunos são analfabetos ou trabalham numa jornada exaustiva, o que impede auxílio e intervenções para aprendizagem dos estudantes.

As habilidades que se pretendia desenvolver eram, primordialmente, relacionadas às práticas de escrita, leitura, raciocínio lógico e oralidade. Destaque para o fato de que sempre existia algo novo para ser pensado na criação dessas atividades, como exemplo, a impossibilidade de sugerir propostas que precisassem de recursos que possivelmente estariam escassos em alguns lares, como a produção de massinha com trigo. Outro cuidado foi com os termos utilizados nos enunciados, que precisavam se relacionar com famílias de modo mais generalizado, sem o uso da palavra “mamãe”, por exemplo. Tudo precisava ser considerado em cada detalhe, para mitigar os efeitos excludentes que ficaram mais evidentes e expostos no cenário pandêmico.

As atividades traziam propostas de produções escritas com base na compreensão sobre a aquisição da língua escrita a partir dos eixos uso-reflexão-uso da língua portuguesa e com uma preocupação sobre o uso social dessa escrita. As propostas de escrita traziam sempre um contexto social, uma função e a sugestão de um interlocutor, no intuito de fazer um uso real dessa escrita para a comunicação.

A oferta de diferentes gêneros textuais também ocorria para garantir aos estudantes variadas possibilidades de contato com a língua escrita por meio de letras de música, adivinhas, receitas culinárias, informativos, poemas e outros. Os textos apresentados tinham finalidades diversas, como: divertir, informar, emocionar e instruir.

Como forma de contextualizar e trazer nuances desse formato de atividade remota do APOIAR, apresentamos nos apêndices B e C duas atividades criadas para o segundo ano de escolaridade do Ensino Fundamental.

As atividades do Apêndice B têm em sua proposta um diálogo entre ciências e língua portuguesa. Percebe-se a intenção de construção da língua escrita e falada quando se busca desenvolver aspectos da estrutura da língua, como exemplo, as rimas, a mudança de significado das palavras quando letras são substituídas ou rearranjadas, a oralidade e a leitura através da pronúncia de adivinhas e a escrita na proposta de opinar sobre uma experiência mostrada em vídeo.

Já em ciências, temos o hábito de lavar as mãos com sabão, que é uma das medidas de prevenção contra o coronavírus, mostrado em uma letra de música e vídeo com a música “Lavar as mãos”, de Arnaldo Antunes. Mas também identificamos um experimento, em vídeo, que mostra de forma lúdica um incentivo para as crianças lavarem as mãos. No vídeo, um adulto coloca um prato com água e orégano (que representa o vírus) e outro prato com água e sabão. Em seguida, pede à criança que “suje” a mão com o orégano do prato, coloque seu dedinho com orégano (vírus) no recipiente com água e sabão e novamente coloque, no primeiro prato, cheio de orégano, o dedinho que foi embebido na água com sabão. A reação da criança é de surpresa ao perceber que a água com sabão faz afastar todo o orégano de perto do seu dedo, como se fosse uma mágica. Assim, de forma criativa, é mostrada a importância de lavar as mãos para não se contaminar com o vírus.

O conjunto de atividades do Apêndice C propõe a leitura da capa de um gibi da *Turma da Mônica*, de Maurício de Souza, e a interpretação das informações apresentadas nas imagens e palavras da capa. Dessa maneira, ocorre uma abordagem do gênero textual história em quadrinhos e no qual se identifica a mensagem do texto, que está relacionada ao hábito de lavar as mãos.

Como já mencionado, as atividades do APOIAR tinham temáticas. Cada temática era composta por duas atividades, assim justifica-se o fato de esta segunda atividade também abordar a necessidade de criar o hábito de lavar as mãos. A atividade é composta por questões de múltiplas escolhas (objetivas) e questões abertas (subjetivas), possibilitando que o estudante realizasse a leitura e demonstrasse tanto a compreensão do que estava na superfície do texto quanto das possíveis inferências. Existia ali uma proposta de divertimento pelo caça-palavras, de produção escrita de uma lista de colegas e de ilustração. Além de reforçar a reflexão sobre a importância de lavar as mãos, também existia a intenção de mostrar a lista como uma forma de

registro que organiza e a ilustração como oportunidade de expressar aspectos da criatividade artística.

A equipe de coordenação da Secretaria de Educação parou de produzir as atividades do APOIAR em setembro de 2020, quando foi implementada uma nova plataforma, denominada APOIAR II. Nessa última plataforma, havia mais recursos para criação de atividades e, assim, os próprios professores da rede municipal começaram a produzir e inserir as atividades para suas turmas. Os estudantes acessavam essas atividades em qualquer dia ou horário e os professores faziam correções *on-line*, com possibilidades de colocar comentários para os estudantes. Os relatos ouvidos, de maneira informal (em redes sociais) e formal (em coordenações pedagógicas das escolas), sobre esse novo momento, foram variados. Um grupo de professores demonstrava gostar dessa proposta de produzir as atividades e colocar na plataforma, enquanto outro grupo colocava questões pertinentes às dificuldades de acesso, de utilização da plataforma, entre outras.

Outro recurso lançado foi o uso de livros da Editora Moderna (físico ou *on-line*) e a realização de simulados que deveriam ser entregues nas escolas para que as orientadoras e/ou gestoras os lançassem em uma plataforma da editora. Foram realizadas formações continuadas nesse sentido, porém o uso dessa plataforma também dividiu opiniões.

Dessa maneira, o calendário letivo de 2020 foi dividido em dois períodos, com conselhos de classe ao final de cada um. Um período compreendendo de fevereiro até outubro, no qual ocorreram a antecipação do recesso escolar de julho e de todos os feriados de 2020. Desta forma o primeiro período constituiu-se das aulas presenciais ministradas em fevereiro e março e das atividades remotas ocorridas até outubro. Já o segundo período, abrangeu as atividades remotas de novembro de 2020 até final de janeiro de 2021 quando encerrou-se o ano letivo de 2020. Em fevereiro de 2021 ocorreram as férias escolares e em março deste ano iniciou-se um novo ano letivo.

5. PROFESSORAS DAS CLASSES POPULARES: HISTÓRIAS E INDÍCIOS DE ENSINAR A LER E A ESCREVER EM CONTEXTO PANDÊMICO

5.1. Paradigma indiciário de Ginzburg: metodologia de análise das narrativas

Diante do panorama educacional da rede municipal de ensino de Angra dos Reis, apresentado no capítulo anterior, a proposta dessa pesquisa, em trabalhar com narrativas de um grupo de professoras alfabetizadoras dessa rede pública, considera nessa escrita um potencial de enxergar o processo de educação remota a partir das experiências de quem precisou, em seu fazer pedagógico, transpor para uma tela as ações que realizava no chão da escola.

Nesse sentido, ciente do fato de que as mediações realizadas pelas professoras são extremamente necessárias e fundamentais na ação de alfabetizar na língua materna e no processo de alfabetização científica, as narrativas das professoras alfabetizadoras, selecionadas como sujeitos da presente pesquisa, trazem novos prismas para os olhares que existem sobre esse cenário. Então, a escolha das professoras, para a produção das narrativas, foi pensada considerando suas práticas nas turmas de alfabetização do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental.

A escolha da escola, por sua vez, relaciona-se com a minha atuação enquanto professora pesquisadora que foi cronstruída nesse ambiente, visto que trabalhei por dez anos nessa unidade escolar, desde a sua fundação, no ano de 2009. Dessa maneira, criei laços e vínculos que possibilitaram importantes partilhas pedagógicas que fazem parte do caminho que percorri até a presente pesquisa. Destaco o fato de que parte do grupo de professoras que está participando dessa pesquisa também participou da pesquisa realizada em minha monografia, defendida no ano de 2013, no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, na Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, que abordou a questão da polissemia do termo inovação no ensino de ciências nos anos iniciais. Esses aspectos que justificam a escolha da escola e das professoras, relacionam-se de forma mais estreita e abrangente com a dimensão humana da educação. Sobre essa relação com a escola e as professoras alfabetizadoras, compreendo nossa condição de

eternas aprendizagens e nessas relações a presença da comunhão que o tempo e a proximidade nos possibilitou e reverberam nas palavras de Freire (2019, p. 96) sobre a educação, em uma ressignificação, em que somos para além de educadoras, pessoas e profissionais que estamos em processo de educação e construção: “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo [...]”.

Ressaltamos que a escola sempre foi constituída por um grande quantitativo de turmas de alfabetização e seu público-alvo são estudantes da pré-escola até o quinto ano do Ensino Fundamental. Outro fato relevante que justifica a escolha não só dessa escola, bem como das professoras, é a singularidade do seu público-alvo que, em grande parte, se faz de crianças oriundas das classes populares, crianças que passam por dificuldades e não têm acesso a uma rede de assistência básica. Questões estas que assolam a classe trabalhadora. Nesse sentido, compreendemos que a educação das classes populares é uma das possíveis formas de combate às desigualdades sociais, de construção de consciência crítica para a transformação de realidades, quando esta é um convite para a liberdade do pensar e do criar em uma educação problematizadora. Uma prática educativa que se despe da educação bancária que há muito nos acompanha e oprime:

[...] Enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a *imersão*; a segunda, pelo contrário, busca a *emersão* das consciências, de que resulte sua *inserção* crítica na realidade. (Ibidem, p. 97-98)

Assim, para a análise das narrativas, foi utilizado o paradigma indiciário de Ginzburg (1989) e a escolha dessa metodologia tem relação com a possibilidade da liberdade para analisar os textos, não focalizando apenas nas categorizações, mas abrindo margens para uma análise que vai além do que está mais explícito. Portanto, de acordo com o paradigma indiciário de Ginzburg (1989), a análise não deve limitar-se apenas às características mais vistosas. O olhar precisa estar voltado para os pormenores, os detalhes que costumam ser dispensados e despercebidos.

Dessa maneira, diante da riqueza de subjetividades, reflexões e experiências que as narrativas podem oferecer, é fundamental que a metodologia de análise seja coerente e esteja em consonância com o material de estudo construído. Assim, justifica-se a escolha da metodologia citada, na busca pela ampla condição de liberdade para apurar a percepção de indícios e sinais que podem constar nas narrativas.

5.2. Análise das narrativas

A construção desse movimento de escrita das narrativas das professoras alfabetizadoras foi realizada por um contato inicial, via telefonema, para um convite a participar dessa pesquisa e, em um segundo momento, através do envio de um e-mail com maiores detalhamentos sobre a pesquisa e com um roteiro para direcionar as narrativas para o foco deste estudo. Consta no apêndice - A o roteiro para a escrita das narrativas intitulado “Itens para orientar as narrativas das professoras alfabetizadoras”.

Após o aceite das professoras, alguns questionamentos foram realizados com relação ao que deveria ser escrito e até mesmo, após o envio, houve perguntas se a escrita estava correta, se precisava ser refeita. A importância de explicitar esses questionamentos se deve ao fato de que estes podem demonstrar a insegurança que nós professoras e professores ainda enfrentamos em nossas produções autorais e ainda fragmentos de fragilidade da dimensão humana em uma pandemia que atravessa essa pesquisa. Nesse sentido, ressalto que, ao ser questionada, busquei acolher as dúvidas em uma posição de pesquisadora, não orientando mudanças nos textos que foram entregues, mas acolhendo as interrogações e agradecendo por tamanha contribuição na realização da pesquisa.

A coleta de dados foi realizada por meio de questionário e produção de narrativas escritas que foram solicitados via *WhatsApp*. As professoras que aceitaram participar da pesquisa responderam o questionário, escreveram as narrativas e enviaram para um *drive* compartilhado, no período de maio a agosto de 2021, não ocorrendo contato presencial devido ao distanciamento físico necessário em tempos de pandemia.

É importante enfatizar que durante essa pesquisa foi garantido o total anonimato das professoras participantes, de modo a assegurar de forma documentada que seus nomes não seriam divulgados e as informações fornecidas por elas seriam utilizadas unicamente nesse trabalho de dissertação e em possíveis artigos acadêmicos. Ficou explícito, da mesma forma, que existe a plena liberdade de requisitar o desligamento da pesquisa em qualquer momento.

Foram convidadas para participar da pesquisa todas as professoras alfabetizadoras de uma determinada escola pública municipal, localizada no município de Angra dos Reis (município que integra o sul do estado do Rio de Janeiro), que atuaram como docentes regentes de turmas do ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano de escolaridade do ensino fundamental) no ano letivo de 2020.

A discriminação sobre o ano de escolaridade em que atuaram em 2020, bem como o quantitativo de recusas, aceites para participar de todas as etapas da coleta de dados e adesão para participar apenas de uma etapa da coleta de dados está exposta nos números que compõem a tabela que segue:

Tabela 2: Quantitativo de professoras participantes da pesquisa

Ano de escolaridade que atuam	Total de professoras convidadas	Aceitaram participar	Recusaram participar	Aceitaram participar parcialmente
1º ano	4	2	2	0
2º ano	7	3	3	1
3º ano	4	2	2	0

Fonte: Elaboração da autora.

Para uma melhor elucidação dos dados da tabela, vale complementar que das quatro professoras de primeiro ano convidadas, três aceitaram. Porém, uma professora, que afirmou a participação, não realizou nenhuma etapa e uma professora não respondeu ao convite. Dessa forma, foram recolhidas informações de duas professoras de primeiro ano. Já no segundo ano, foram sete professoras convidadas. Inicialmente, cinco aceitaram. Contudo, uma desistiu devido a questões de saúde e uma respondeu apenas ao questionário. Duas professoras não responderam ao convite. Desse modo, foram recebidas informações completas de três professoras de segundo ano. Com relação ao terceiro ano, as quatro professoras convidadas aceitaram. Mas, no decorrer do prazo para entrega, uma professora comunicou que não estava com tempo para realizar e outra professora não entregou o instrumento de coleta, porém não comunicou nenhum fato a respeito. Assim, foram recebidas as informações de duas professoras de terceiro ano. Portanto, foram convidadas quinze professoras alfabetizadoras e destas, sete participaram de forma integral: respondendo ao questionário e escrevendo a narrativa.

A garantia da não identificação das professoras que participaram da pesquisa foi o motivo da criação de codinomes para nos referirmos a elas neste estudo. Optamos, então, por selecionar codinomes a partir das palavras (substantivos) que aparecem nas narrativas das professoras e/ou fazem muito sentido para o momento e cenário educacional em que a pesquisa

foi realizada. Posto isto, os codinomes das sete professoras alfabetizadoras, que participaram integralmente desse estudo, respondendo ao questionário e escrevendo a narrativa e da professora que participou parcialmente da pesquisa ao responder apenas o questionário são: *Professora Resistência, Professora Esperança, Professora Autonomia, Professora Coragem, Professora Resiliência, Professora Transformação, Professora Criticidade e Professora Liberdade.*

Dados os codinomes às professoras, é relevante também descrever um panorama geral do ambiente físico em que elas exercem a docência. A escola em que essas professoras alfabetizadoras atuam está localizada na região denominada Grande Japuiba da cidade Angra dos Reis. Essa escola atende estudantes que moram no seu entorno, bem como estudantes que residem mais distantes e utilizam de transporte coletivo ou bicicleta para chegar até a unidade escolar. Situa-se entre bairros considerados violentos e fica próxima à rodovia Rio-Santos. Atende ao público estudantil da educação infantil, com turmas de pré-escola e do primeiro segmento do ensino fundamental com turmas de primeiro, segundo, terceiro, quarto e quinto ano de escolaridade. Em 2020, ano em que a pandemia foi deflagrada, atendeu quinze turmas do ciclo de alfabetização, nível de escolaridade que constitui um dos focos dessa dissertação, e sofreu considerável impacto negativo nesse tempo e espaço pandêmico. Tanto a estrutura física quanto o quadro de funcionários da escola atendem à demanda de maneira relativamente adequada quando comparada com as realidades de outras unidades escolares do município.

Para dar continuidade à análise dos dados, optamos por dividir as reflexões entre análise das respostas ao questionário e análise das narrativas das professoras. Essa escolha foi uma alternativa para garantir maior clareza dos procedimentos analíticos e fluidez na leitura. Na seção seguinte, apresentamos os dados do questionário.

5.2.1. Análise das respostas ao questionário

Para exercitar um aprofundamento sobre o perfil das professoras participantes, seguem duas tabelas com dados coletados a partir do questionário que foi respondido por elas. Cabe ressaltar que nele há perguntas sobre a identidade, prática, formação e memórias de cada docente, porém na tabela que segue, constam dados que trazem maiores informações sobre a identidade, a formação e a prática de cada professora. Já as memórias serão exploradas posteriormente nesse trabalho de pesquisa.

Tabela 3: Informações sobre identidade, formação e prática docente

Professora	Idade	Tempo que leciona	Ano de escolaridade que atuou em 2020	Tempo que leciona em classes de alfabetização
Esperança	33	15 anos	1º ano	12 anos
Criticidade	34	15 anos	1º ano	14 anos
Autonomia	44	22 anos	2º ano	12 anos
Resiliência	41	9 anos	2º ano	07 anos
Liberdade	52	27 anos	2º ano	20 anos
Transformação	46	26 anos	2º ano	15 anos
Coragem	42	18 anos	3º ano	13 anos
Resistência	34	04 meses	3º ano	04 meses

Fonte: Elaboração da autora.

Os dados organizados na tabela acima demonstram a diversidade no perfil das professoras alfabetizadoras que fazem parte desse estudo. As informações coletadas apontam que a faixa etária das participantes varia de 33 anos a 52 anos. Com relação ao tempo que as professoras lecionam, existe uma oscilação em que seis delas possuem mais de dez anos de atuação na docência e apenas duas possuem menos de dez anos no exercício da função. Destaca-se a presença de uma professora na fase bem inicial de sua trajetória docente com quatro meses de atuação em sala de aula.

Em 2020, ano em que se iniciou esse movimento de aulas remotas diante da pandemia, duas professoras atuavam no 1º ano de escolaridade do ensino fundamental, quatro professoras atuavam no 2º ano de escolaridade do ensino fundamental e duas professoras atuavam no 3º ano de escolaridade do ensino fundamental. Dessa maneira, a maior parte das participantes da pesquisa atuavam no 2º ano do ensino fundamental. Sobre o tempo que atuam diretamente em classes de alfabetização, seis educadoras atuam há mais de 10 anos na alfabetização e apenas duas possuem experiência de menos de dez anos em turmas de alfabetização. Destaque novamente para o fato de ter uma alfabetizadora que atua há 4 meses em classe de alfabetização, sendo o mesmo tempo que atua na educação, ou seja, essa professora iniciou seu percurso e prática na educação já em uma turma de alfabetização de 3º ano.

Tabela 4: Formação das professoras

Professora	Formação	Estudou em escola pública?
Esperança	Licenciatura em Letras	Sim. A vida toda.
Criticidade	Licenciatura em Pedagogia e Pós-graduação em Alfabetização das Classes Populares.	Sim. Em toda a trajetória
Autonomia	Pós-graduação em Psicopedagogia	Sim. Por 14 anos.
Resiliência	Licenciatura em Ciências Biológicas.	Sim. Por 11 anos.
Liberdade	Licenciatura em pedagogia	Sim. Por 17 anos.
Transformação	Pós-graduação em Coordenação, Supervisão e Orientação Pedagógica, Letramento e Alfabetização	Sim. Sempre.
Coragem	Licenciatura em Letras. Pós-graduação em letramento	Sim. Toda a educação básica.
Resistência	Licenciatura em Pedagogia	Sim. Por dois anos no ensino fundamental

Fonte: Elaboração da autora.

No aspecto que abrange a formação das professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa, é possível perceber, na tabela anterior, que as oito docentes possuem formação em nível superior e quatro delas possuem pós-graduação, sendo três destas pós-graduações em Alfabetização/Letramento. Para compreender sobre como a educação pública atravessou a trajetória dessas professoras em suas formações, a tabela traz dados que demonstram que todas estudaram em escola pública em algum momento da vida e que, dentro desse universo de oito professoras, três sempre estudaram em escolas públicas.

As memórias que as professoras trouxeram em uma questão aberta do questionário, que versa sobre suas experiências na época em que foram alfabetizadas, são apresentadas pelas respostas que seguem na tabela a seguir:

Tabela 5: Memórias de alfabetização das professoras

Professora	Quais são as suas memórias de quando se alfabetizou?
Esperança	<i>“O método era Casinha Feliz.”</i>

Criticidade	<i>“Tenho memórias de aprendizagem baseada em, com exercícios de memorização e repetição.”</i>
Autonomia	<i>“Antes de entrar no Jardim de Infância, frequentava uma explicadora que me ensinou a ler na Cartilha do Davi.”</i>
Resiliência	<i>“Fui alfabetizada no método tradicional e com repetições.”</i>
Liberdade	<i>“Nada favorável. Apresentei muitas dificuldades de aprendizagem. Porém sempre muito esforçada.”</i>
Transformação	<i>“Lembro da minha primeira professora, das suas canções e histórias.”</i>
Coragem	<i>“Foi um período bom. Gostava da escola, das atividades, das brincadeiras no jardim da cidade.”</i>
Resistência	<i>“Lembro mais do contato que tinha com os livros em casa e de algumas atividades que fazia na escola. Como cresci em família de professores, esse processo foi bem além do espaço escolar na minha vida.”</i>

Fonte: Elaboração da autora.

Assim, é observável que métodos tradicionais se destacam nas respostas das professoras sobre suas memórias do tempo em que foram alfabetizadas. O uso de cartilhas, exercícios de memorização e repetição, bem como a presença de explicadora, são apontados em seus textos e apenas a Professora Coragem rememora a época da própria alfabetização como algo que foi bom, de que gostava. Um dos questionamentos sobre a concepção tradicional de alfabetização é pela forma que se busca desenvolver a leitura e a escrita de forma mecânica, pois seus métodos dissociam a alfabetização do letramento, processos que não são independentes. Sobre a relação entre alfabetização e letramento, Soares (2004, p. 14) expõe:

Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Nesse sentido, pensar a alfabetização é vincular a leitura e a escrita às práticas sociais, aos sujeitos de linguagem que interagem a todo o momento. Da mesma forma, o espaço escolar precisa refletir tal interação e as experiências relatadas pelas professoras parecem não trazer a figura da professora como agente dessa interlocução. Assim, a lembrança afetiva sobre a

professora, de forma explícita no texto, foi encontrada somente na resposta da Professora Transformação, que lembra da sua primeira professora, das histórias e canções. A Professora Liberdade relembra sua alfabetização como nada favorável e com muitas dificuldades de aprendizagem. Cabe destacar que essa mesma professora, que tem uma memória extremamente desagradável sobre sua alfabetização, é também a professora que respondeu ao questionário, mas não produziu a narrativa. Esses fatos trazem uma reflexão sobre a relação entre alfabetização e produção escrita, de modo que uma criança que vivenciou um processo de alfabetização cheio de dificuldades pode carregar para a vida adulta inseguranças na prática do ato de escrever, de forma que busque fazê-lo o menos possível e por isso a importância de buscar formas de tornar o processo de alfabetização mais prazeroso. É possível perceber a influência do meio familiar e da alfabetização para além do ambiente escolar marcada na resposta da Professora Resistência quando deixa em evidência que recorda mais dos livros e atividades que tinha em casa e da família composta por professores.

Com relação ao processo de alfabetização na língua materna e a utilização de métodos tradicionais, é necessário ressaltar que tais posturas conservadoras não concebem a importância do letramento, pois focam somente na codificação e na decodificação. O processo de aprendizagem da leitura e da escrita apenas por repetições dos códigos e sua oralização confere um caráter exaustivo à alfabetização, sendo assim, cabe destacar que o letramento e todas as suas possibilidades de práticas sociais de leitura e escrita têm um importante papel na aprendizagem da leitura e da escrita de modo que as realidades e os textos da vida cotidiana são aliados dessa aprendizagem. Assim, alfabetização e letramento precisam caminhar simultaneamente:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – *a alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – *o letramento*. (SOARES, 2004, p. 14)

Já as memórias relacionadas à alfabetização científica aparecem nas respostas da questão aberta do questionário que visa identificar as aprendizagens de conhecimentos científicos durante a alfabetização. Assim, essas memórias estão copiladas na tabela que segue:

Tabela 6: Memórias de conhecimentos científicos na alfabetização das professoras

Professora	Quais memórias você possui sobre a aprendizagem de conhecimentos científicos na época em que foi alfabetizada?
Esperança	<i>“Poucos conteúdos e sempre interligados à alfabetização. Tínhamos aula passeio, experiências...”</i>
Criticidade	<i>“Não tenho memória de conhecimentos científicos neste período da aprendizagem, somente atividades voltadas para memorização mesmo.”</i>
Autonomia	<i>“Eu não tenho lembranças dos conhecimentos científicos nessa época.”</i>
Resiliência	<i>“Não recordo.”</i>
Liberdade	<i>“Boas. Mas só me recordo das aulas da terceira série em diante. Com aulas práticas e muitas curiosidades.”</i>
Transformação	<i>“Lembro que na escola havia muitas plantas, e a professora levou a turma para plantar o feijão no chão e no algodão, para observar as diferenças.”</i>
Coragem	<i>“Não me lembro de nenhuma atividade voltada para este ensino. Me lembro das atividades propostas na cartilha.”</i>
Resistência	<i>“Muitos, sempre tive contato com documentários científicos de vida selvagem, estive em meio de livros de biologia por conta da formação da minha mãe, além de estímulos do meu pai que era aquarista e criava peixes, sempre estive envolvida com esse tipo de conhecimento em casa.”</i>

Fonte: Elaboração da autora.

Novamente, parte do grupo de professoras participantes da pesquisa trazem a memória de um ensino tradicional, com menção a atividades na cartilha e exercícios de memorização. Aparece também nas respostas a ausência de memórias sobre essa aprendizagem de conhecimentos científicos durante a alfabetização, de forma que cinco professoras apontaram

que não recordam ou que foram poucas essas aprendizagens. A ausência dessas aprendizagens precisa ser questionada. Essas ausências configuram um ato político? Sobre essa e outras interrogações, Chassot (2018, p. 235-236) afirma que:

Há interrogações que são decisivas: Como, historicamente, os atuais conteúdos ensinados na Escola – hoje ensinados quase universalmente – foram se constituindo e passaram a ser considerados necessários para integrar a formação científica do cidadão? Como o privilegiamento, nos currículos escolares, de determinados conteúdos se relaciona com os princípios de uma educação crítica? As respostas podem mostrar a seleção privilegiada de determinados conteúdos, que foram assim definidos como os importantes para a manutenção de um grupo dominante.

Uma parte menor do grupo de professoras descreve que as memórias são boas, mas que a recordação maior é das aulas com curiosidades que foram ministradas após o terceiro ano, das poucas experiências, aulas passeios e da prática de plantar feijão no chão e no algodão a fim de observar diferenças. A Professora Resistência foi a única que mencionou a existência de muitas memórias sobre os conhecimentos científicos aprendidos no seu período de alfabetização, porém, como ela descreve, são memórias relacionadas ao seu contexto familiar e práticas não-escolares. É visível também que a Professora Transformação foi a única que mencionou explicitamente a palavra professora ao explicar qual era a prática realizada por esta e que, na questão anterior do questionário sobre as memórias da alfabetização, a prática de sua professora também foi apresentada por ela. Essas vagas memórias sobre as curiosidades, experiências propiciadas pela docente, fazem emergir reflexões sobre qual o papel da escola e dos professores na seleção do que é importante ensinar. Nesse sentido, é relevante pensar mais uma vez sobre a potência política de nossas escolhas e ações pedagógicas e a consciência necessária sobre o que ensinamos ou deixamos de ensinar.

Verifica-se que usualmente professoras e professores não sabem quem selecionou determinados conteúdos nem porque estes fazem parte do currículo. Transmitem o que os outros selecionaram, com propósitos que às vezes desconhecem. Assim, o saber escolar é também, e sobretudo, um saber político. (CHASSOT, 2018, p. 236)

Faz-se importante registrar as escritas que as professoras produziram em uma questão aberta do questionário. Tratava-se de uma questão final e optativa desse instrumento, que teve por objetivo abrir espaço para comentários, caso achassem importante. Seis professoras se expressaram de forma escrita nessa questão. Esses comentários estão organizados na tabela a seguir:

Tabela 7: Comentários das professoras sobre a participação na pesquisa

Professora	Caso ache importante, deixe um comentário
Esperança	<i>“Antigamente sentia dificuldades em trabalhar conteúdos de forma integrada dentro das áreas de conhecimento, hoje não mais.”</i>
Criticidade	<i>“Esse questionário me fez refletir sobre questões que eu nunca tinha pensado. Como fomos tolhidos de uma aprendizagem realmente libertadora. Que possamos usar essa reflexão para rever nossos conceitos sobre os conteúdos trabalhados no ambiente escolar. Obrigada pela oportunidade.”</i>
Autonomia	<i>“Fui muito feliz aprendendo na Cartilha.”</i>
Resiliência	Não comentou.
Liberdade	<i>“Obrigada por poder participar deste trabalho. Abs.”</i>
Transformação	<i>“O que vivi motivou o que faço hoje.”</i>
Coragem	Não comentou.
Resistência	<i>“Acho que a vivência familiar é fundamental na aquisição de qualquer conhecimento. A escola infelizmente não possui recursos suficientes para dar conta de tantos conteúdos ainda mais nos tempos em que vivemos nos últimos anos.”</i>

Fonte: Elaboração da autora.

Os comentários das professoras participantes apontam que o questionário trouxe reflexões sobre questões que nunca tinham sido pensadas sobre a aprendizagem, bem como a importância da vivência familiar no processo de aprendizagem e as insuficiências da escola em termos de recursos. Tais comentários também nos levam a pensar sobre mudanças de prática com o passar do tempo, após a superação de dificuldades em integrar conteúdos e a experiência

discente vivida como motivação para a prática docente atual. Há ainda uma professora que ressalta que foi feliz estudando pela cartilha. Essas reflexões em forma de comentários são significativas no processo constitutivo das professoras, pois ao refletirem sobre suas vivências, experiências e práticas, reconhecem-se como profissionais em construção e que podem realizar mudanças e transformações na educação, cientes de suas historicidades e de sua condição humana de ser inacabado:

Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um que fazer permanente. Permanentemente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade. (FREIRE, 2019, p. 102)

Assim, sempre em movimento em um constante aprendizado, a educação toma suas formas por meio dessa construção docente que reflete sobre sua prática, como afirma Freire (2019, p. 102) “[...] a educação se re-faz constantemente na práxis. Para *ser* tem que *estar sendo*.”

Portanto, diante do exposto até aqui, consideramos que o questionário se constituiu como um instrumento inicial para compreendermos os sentidos e as experiências das professoras alfabetizadoras sobre alfabetização linguística e alfabetização científica. Mas como nosso objetivo era ainda imergir um pouco mais nessas vivências, na seção seguinte, amparadas no paradigma indiciário, fomos em busca das marcas e dos indícios da docência que ensina a língua escrita e as ciências naturais em meio a uma pandemia que assola a humanidade.

5.2.2. Análise das narrativas das professoras

Assim, ao definir a metodologia do paradigma indiciário de Ginzburg como metodologia de análise das narrativas, é importante salientar a potência do trabalho com as narrativas e a responsabilidade que envolve o exercício da leitura e da busca pela compreensão dessas narrativas em um movimento dialógico. De acordo com Bakhtin (2009, p. 43):

[...] a compreensão não é mera experiência psicológica da ação dos outros, mas uma atividade dialógica que, diante de um texto, gera outro(s) texto(s). Compreender não é um ato passivo (um mero reconhecimento), mas uma réplica ativa, uma resposta, uma tomada de posição diante do texto.

Ao identificar essa não passividade no ato da compreensão diante dos textos, cabe sublinhar que os estudos sobre as narrativas das professoras alfabetizadoras não se encerram nesse trabalho de pesquisa, pois todo o potencial da escrita autoral das educadoras extrapola os objetivos deste estudo e possuem valiosas informações que podem constituir desdobramentos em outros textos. As palavras escritas nas narrativas das professoras pulsam educação, trazem muitas questões que não se esgotam neste texto.

À luz dos escritos de Walter Benjamin (1985), é possível perceber que uma das características do potencial narrativo é a sua estreita relação com a experiência e, dessa maneira, as professoras participantes da pesquisa são extremamente conectadas com a realidade educacional do contexto de estudo. Elas viveram e vivem a experiência de alfabetizar na conjuntura atual e assim suas vivências e experiências criam memórias. Essas memórias, quando postas de forma escrita, ganham em termos de expansão, de alcance e de registro para que esse momento não seja esquecido, mas sim rememorado quando necessário e recuperado pelos registros das que ficaram na linha de frente no caos instaurado na educação principalmente no momento da grave crise sanitária provocada pela Covid-19 .

Essas narrativas assumem um papel de material histórico construído por um coletivo e em um futuro, talvez distante, tais registros escritos possam contribuir como fontes para a compreensão desse cenário educacional pandêmico. Acreditamos que, com o passar do tempo a história contada pelo vencedores possa sofrer alterações e assim surgirem outras histórias, que nos permitam rejeitar a história única e seus perigos, já que esta frequentemente traz as versões criadas para atender aos interesses do capital. Diante do exposto sobre o perigo da história única, a escritora nigeriana Chimamanda Adichie (2019, p.14) concebe:

Sempre senti que é impossível se envolver direito com um lugar ou uma pessoa sem se envolver com todas as histórias daquele lugar ou daquela pessoa. A consequência da história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas. Torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum. Enfatiza como somos diferentes, e não como somos parecidos.

As narrativas das professoras alfabetizadoras configuram um material único, com percepções singulares sobre a alfabetização na língua materna e alfabetização científica, bem como a educação das classes populares nessas circunstâncias pandêmicas. Essas percepções, apesar de singulares, carregam pontos em comum, de forma que, a partir da leitura das narrativas, a frequência da escrita sobre o ensino remoto e a pandemia colabora para a organização desse estudo em eixos, sendo o eixo estruturante das narrativas a *pandemia*. Assim, a análise dos trechos narrativos foi realizada sobre as categorias: alfabetização linguística na

pandemia, alfabetização científica na *pandemia* e alfabetização de classes populares na *pandemia*.

A leitura e análise das narrativas fomentam a reflexão sobre como a pandemia afetou um sistema educacional que já sofria com o descaso do Estado e como o ensino remoto, apesar de uma possibilidade, tornou-se um grande fardo, em alguns aspectos, para essas professoras alfabetizadoras. Tal ensino, da maneira como foi organizado, gerou desgastes tanto físico, consequente das muitas horas frente às telas de computador e celular, quanto desgaste mental diante dos sentimentos e emoções que desencadearam nessas profissionais da educação. É possível essa leitura e compreensão nos trechos narrativos que seguem:

O ensino remoto trouxe muitas inseguranças e angústias para todos: professores, alunos e responsáveis. (Professora Autonomia).

[...] as dificuldades do ensino à distância. O fazer pedagógico prazeroso e lúdico que sempre busquei para meus alunos ficou distante e isso é o que mais me deixa triste no momento. (Professora Esperança).

Temos que fazer uma reflexão de nossas práticas e ter a sensibilidade para tratar esse momento delicado, onde muitos dos alunos perderam algum parente para a Covid-19 [...] (Professora Resiliência).

A pandemia que estamos vivendo tem trazido muitas angústias e frustrações. Por mais que nossa dedicação seja plena no preparo de atividades [...] nada substitui o trabalho do docente em sala de aula. (Professora Coragem).

E com certeza sofreremos muito mais ainda em um futuro muito próximo, o resgate de tudo que perdemos levará muito tempo. Um atraso catastrófico para o processo de ensino aprendizagem. (Professora Transformação).

Desde o início da pandemia, professores custeiam do seu próprio bolso, aparelhos, pacotes de internet e energia elétrica para que o ensino remoto aconteça. (Professora Criticidade).

Sou iniciante na prática alfabetizadora, ingressei na rede municipal em maio, portanto tive muitas expectativas para esse momento de já iniciar meu trabalho docente nos anos iniciais nesse momento de pandemia. (Professora Resistência).

Na escrita das professoras, são encontradas palavras que apontam as incertezas da educação pública no contexto pandêmico e o quanto essas incertezas, despreparo e desamparo do Estado se encontram nos termos utilizados pelas professoras. Desenha-se um contexto escrito com *inseguranças, angústias, dificuldades, tristezas, frustrações*.

Essa falta de organização e compromisso do Estado com os direitos e as necessidades básicas dos cidadãos reflete de maneira prejudicial em toda a sociedade e na Educação deixa marcas tensas e cruéis. Decerto, é possível ver uma das faces do capitalismo e da incapacidade intencional do Estado frente a uma crise que afeta principalmente as classes populares e que a pandemia deixou mais exposta. Dessa maneira, Santos (2020, p. 51) coloca:

As pandemias mostram de maneira cruel como o capitalismo neoliberal incapacitou o Estado para responder às emergências. As respostas que os Estados estão a dar à crise variam de Estado para Estado, mas nenhum pode disfarçar a sua incapacidade, a sua falta de previsibilidade em relação a emergências que têm vindo a ser anunciadas como de ocorrência próxima e muito provável.

A percepção diante dos fatos e da real situação de grande vulnerabilidade, que se manifestou na pandemia, não é uma visão pessimista ou vitimista do contexto, mas sim um olhar de quem sente na pele e conhece de perto as dores que atravessam as vidas das pessoas com menos ou nenhuma renda. Essa situação de desesperança frente ao presente e ao futuro é uma leitura básica de uma difícil realidade que já é conhecida por quem pisa no chão da escola. Como expõe a Professora Transformação em um de seus trechos narrativos *“E com certeza sofreremos muito mais ainda em um futuro muito próximo, o resgate de tudo que perdemos levará muito tempo.”*. Essa afirmação configura o senso crítico de uma profissional que percebe histórias de descasos e ausências do Estado se repetindo. Em consonância com o descrito pela Professora Transformação, sobre esse senso de realidade pandêmica e pós-pandêmica, Santos (2020, p. 53) conclui *“Estou certo de que nos próximos tempos esta pandemia nos dará mais lições e de que o fará sempre de forma cruel. Se seremos capazes de aprender é por agora uma questão em aberto.”*

As questões relacionadas à alfabetização linguística e suas especificidades na pandemia ficam evidenciadas, principalmente, nos segmentos narrativos:

Todo o ambiente de sala de aula, toda a comunicação corporal que a gente faz é importante para que as coisas se façam entender. Isso é perdido. (Professora Autonomia)

Ensinamos aos responsáveis como alfabetizarem seus filhos. Nesse processo, áudios, vídeos e arquivos de livros e atividades contribuem muito e amenizam os problemas causados pelo distanciamento. (Professora Esperança)

Ser alfabetizadora já é uma tarefa difícil, em tempos de pandemia dificultou ainda mais, precisei ter muito mais criatividade para tentar alcançar um pouco dos objetivos desse processo. (Professora Resiliência)

Infelizmente, a pandemia deixará sequelas maiores que as que já existem devido às inúmeras situações que contribuem para o fracasso escolar e em particular o processo de alfabetização. (Professora Coragem)

Hoje vivo uma nova fase que nunca pensei um dia viver, ALFABETIZAR, se é que posso chamar este processo de alfabetizar, atrás de uma máquina rígida e fria sem o contato com o aluno, tem sido a experiência mais desafiadora, complexa e sofrida que experimentei. (Professora Transformação)

A perspectiva de aprendizagem significativa na alfabetização, desenvolvida por nós professores, que muitas vezes planeja suas aulas com base na realidade dos alunos [...] ficou totalmente esvaziada com o distanciamento social e a ausência de uma atuação competente da secretaria de educação nos direcionamentos do trabalho. (Professora Criticidade)

Muitos dos cadernos pedagógicos eram respondidos por letras que não faziam jus ao processo de alfabetização, evidenciando que alguma outra pessoa acabava respondendo às questões, o que foi um problema já que sem saber se a criança estava acompanhando ou não as atividades era difícil de avaliar e ter uma ideia do desenvolvimento da leitura e escrita de cada um. (Professora Resistência)

A alfabetização linguística na pandemia e seus desdobramentos no ensino remoto trazem inquietações quanto a como alfabetizar sem realizar mediação? De que maneira ler histórias, brincar, cantar, falar e realizar rodas de conversa coletiva? São interrogações a respeito de momentos e ações extremamente essenciais no processo de alfabetização e por sua não concretização demonstraram fragilidades desse período educacional, como afirma a Professora Autonomia: *“Todo o ambiente de sala de aula, toda a comunicação corporal que a gente faz é importante para que as coisas se façam entender. Isso é perdido.”* Dessa forma, os importantes e intencionais movimentos de interação e mediação são apontados por Garcia (2012, p. 47):

Ao contrário de um espontaneísmo, a professora tem um papel fundamental enquanto “mediadora” no avançar do seu aluno. Ela é alguém que provoca, instiga, informa, compartilha conhecimentos [...] alguém que atende ao desejo da criança, pretendendo criar, permanentemente novos desejos. Alguém que interfere, intencionalmente, no processo vivido pela criança na apropriação da linguagem escrita, criando novas possibilidades e se antecipando ao que a criança nos releva.

A ausência das trocas e da comunicação com o outro nesse modelo de ensino remoto remete a outras indagações: Onde estão as interlocuções entre os estudantes? Como alfabetizar

sem a socialização própria e característica das turmas? Como os conhecimentos socialmente construídos podem ser compartilhados sem o mínimo de acesso aos estudantes? No que concerne ao importantíssimo contato com o outro no desenvolvimento da criança, Garcia (2012, p. 46), afirma:

A criança avança na construção e apropriação de novos conhecimentos a partir da troca, da relação e da interação com o outro. O papel do “outro” na construção do conhecimento é da maior relevância e significado, pois o que o outro diz ou eixa de dizer é constitutivo do conhecimento. A compreensão desta concepção traz implicações decisivas para a prática pedagógica, esclarecendo, teoricamente, a importância e o significado da interação e da interlocução (convivência e diálogo) no processo de apropriação dos conhecimentos socialmente produzidos.

Nos fragmentos de narrativas selecionados, podemos constatar que as Professoras mencionam a importância da família em uma tentativa de mediação, bem como a dificuldade (ampliada pela pandemia) de ser alfabetizadora, o que as levou a um grande esforço para atingir um pouco dos objetivos da alfabetização. Assim, a produção de conhecimento em diálogo com as famílias parte de um lugar comum em que a classe trabalhadora constrói de forma legítima uma forma singular de educação. A percepção sobre a desvinculação da alfabetização à realidade dos estudantes impedindo uma aprendizagem significativa e as consequências futuras, como sequelas na alfabetização, também aparecem nas escritas das participantes da pesquisa. A falta de direcionamento por parte dos órgãos governamentais e a dificuldade em identificar e avaliar o desenvolvimento real das crianças na leitura e na escrita são questões que aparecem nas narrativas.

A Professora Transformação traz o seguinte registro sobre alfabetizar em tempo pandêmico: *“Hoje vivo uma nova fase que nunca pensei um dia viver, ALFABETIZAR, se é que posso chamar este processo de alfabetizar, atrás de uma máquina rígida e fria sem o contato com o aluno, tem sido a experiência mais desafiadora, complexa e sofrida que experimentei.”* Esse pequeno trecho carrega muito sentido da fase que vivenciamos: o fato inédito para nossa geração que é a ação de alfabetizar em uma pandemia; os indícios de que alfabetizar é uma prática grandiosa, ao destacar a palavra alfabetizar colocando-a com todas as letras maiúsculas, e que esse prática alfabetizadora precisa mobilizar diversas vertentes para acontecer; a frieza e a rigidez que a falta de contato com os estudantes impõe para esse processo e o sofrimento, a complexidade e o desafio dessa experiência de ser alfabetizadora durante a pandemia.

São perceptíveis as culpas que acompanham a expressão escrita das professoras, são culpas por situações que não são da responsabilidade delas, mas que aparecem em vestígios das

palavras que utilizam. Essas profissionais demonstram certa culpabilidade pelas condições enfrentadas pelos alunos que acabaram fadados à exclusão por não terem como manter contato com elas nem de forma distanciada, por meio de computadores ou celulares, pois eles não possuíam tais recursos e tampouco receberam suporte das instituições e órgãos competentes. Também surge nessa realidade a exclusão digital dos docentes que na falta de recursos tecnológicos, principalmente computadores com especificações técnicas mínimas que atendessem a execução das atividades pedagógicas tiveram que arcar sozinhos com mais essa demanda.

Para além da responsabilidade, aparece uma indignação em ter que agir conforme as normas e regras que chegam de forma vertical e engessam a prática, retirando a autonomia pedagógica, pois não foram elaboradas pelo coletivo docente. É a despeito de não querer passar pela vida dos alunos e das alunas sem fazer a diferença, e, nesse sentido, cabem as palavras de Freire (2004, p. 97):

Saber que não posso passar despercebido pelos alunos, e que a maneira como me percebam me ajuda ou desajuda no cumprimento de minha tarefa de professor, aumenta em mim os cuidados com o meu desempenho. Se minha opção é democrática, progressista, não posso ter uma prática reacionária, autoritária, elitista. Não posso discriminar o aluno em nome de nenhum motivo.

A respeito da alfabetização científica, esta apareceu com pouco destaque nas narrativas das professoras assim como suas percepções sobre o lugar dessa alfabetização no fazer pedagógico. Os trechos narrativos em que a alfabetização científica e seus indícios foram identificados são:

[...] o acesso à internet pelos alunos da turma em que leciono neste ano é possível e por este motivo, o contato com a alfabetização científica também, claro que direcionado. O YouTube tem sido essencial neste momento e acredito que futuramente as crianças buscarão informações nele através dos vídeos. (Professora Esperança)

A alfabetização da língua/alfabetização científica está sofrendo uma grande defasagem neste período de pandemia, o que podemos oferecer é muito pouco. (Professora Transformação)

Espero que este período seja motivo para uma reavaliação crítica dos governos, sobre este modelo arcaico de educação que promove a desigualdade com escolas ultrapassadas, promovendo uma educação limitada para professores e estudantes das classes populares. Que eles possam enxergar a necessidade da inclusão digital, da informatização das escolas para a promoção de uma educação significativa e

científica, com acesso à pesquisa para que possamos não só reparar o atraso, mas também avançar no processo. (Professora Criticidade)

Uma relevante constatação é que, tanto no questionário na pergunta sobre as memórias dos conhecimentos científicos que aprenderam na época em que foram alfabetizadas, quanto na narrativa, quando poderiam descrever sobre a alfabetização científica em suas práticas alfabetizadoras, as professoras demonstraram pouca ou nenhuma memória desses conhecimentos. Assim, uma reflexão cabível é sobre como a história se repete na Educação e como existe um vazio ou uma falta de espaço para determinados tipos de conhecimentos. Será que aquilo que não aprendemos em nossa formação também deixaremos de ensinar em nossa prática profissional?

Nas escritas narrativas das professoras, a alfabetização científica de suas práticas docentes surge atrelada ou dependente da inclusão digital, da informatização das escolas e do acesso aos vídeos do *YouTube*. Elas reconhecem também a defasagem, o atraso e a necessidade de reparar essa ausência e avançar nesse sentido. A concepção que cria uma relação de dependência entre conhecimento científico e recursos tecnológicos é comum, de modo que outras formas de fazer ciências, como compreender questões que giram entorno da cidadania e da vida cotidiana são ainda pouco priorizadas. É preciso ainda emancipar esse trabalho com os conhecimentos científicos, para que a alfabetização científica alcance os estudantes com propostas que os instiguem a perguntar, criar hipóteses, investigar, observar, comparar, descrever fenômenos, construir saberes coletivamente.

Mas, diante de tal lacuna no ensino de ciências, quais seriam as características e a finalidade da alfabetização científica? Para essa questão, Chassot (2018, p. 84) explica:

[...] poderíamos considerar alfabetização científica como um conjunto de conhecimentos que facilitariam aos homens e mulheres fazer uma leitura do mundo onde vivem. Amplio mais a importância ou as exigências de uma alfabetização científica. Assim como exige-se que os alfabetizados em língua materna sejam cidadãos e cidadãos críticos [...] seria desejável que os alfabetizados cientificamente não apenas tivessem facilitada a leitura do mundo em que vivem, mas entendessem as necessidades de transformá-lo, e transformá-lo para melhor.

Diante do exposto, é imprescindível a compreensão de que a alfabetização científica pode ser um meio para transformações quando se fundamentam seus objetivos em diálogo com as questões que permeiam a cidadania. É essencial que esse conhecimento ganhe mais espaço na educação das classes populares, como instrumento de transformação do mundo a partir de sua leitura crítica.

Nesse sentido, partimos em busca de mais indícios em nossa análise e nos deparamos com as concepções e sentidos que as professoras trouxeram, em seus escritos, sobre as classes populares. Identificamos, então, os seguintes excertos:

A tecnologia ajudou na alfabetização despertando curiosidades e chamando mais atenção dos estudantes para novidade, pelo diferente, mas infelizmente nem todos tem acesso. Parece que são dois mundos diferentes. Dentro da escola e fora da escola. Muitas famílias passaram dificuldades devido à falta de emprego, dinheiro. Os alunos ficaram muito tempo sem alimentação da escola e sem kit. (Professora Autonomia)

A falta de contato com o aluno, a dificuldade do acesso pela grande maioria das crianças à internet, impossibilitou ainda mais de realizar um trabalho eficiente no processo de alfabetização. (Professora Resiliência)

Os alunos de escolas públicas estão à mercê de uma política que exclui, de uma sociedade capitalista e opressora. (Professora Coragem)

Como alfabetizadora, muito me incomoda imaginar a angústia de famílias que não têm estruturas (físicas, intelectuais e financeiras) para ensinar seus filhos. Muitos são analfabetos e sabem apenas o suficiente para sobreviver. (Professora Coragem)

Não sofri apenas com a minha condição de professora com poucos recursos técnicos e digitais e financeiros, mas também pelos alunos que muitas vezes não têm o que comer direito, imagino a dificuldade em realizar atividades impostas a eles através de uma mídia pobre e sem recursos. Sofri quando fui cobrada a ignorar suas condições mesmo de forma velada, não falada com palavras mas com atitudes impostas por aqueles que determinam as regras. (Professora Transformação)

Hoje, passado mais de um ano desta nova perspectiva de ensino, os desafios, a defasagem de ensino e conseqüentemente a exclusão social, só aumentam juntamente com a nossa preocupação sobre o que será feito pós-pandemia para a reparação de tamanho atraso. (Professora Criticidade)

Não nos ofertaram recursos tecnológicos, nem segurança do trabalho, a grande desculpa do retorno às aulas é manter as crianças alimentadas e é ofertado a eles um lanche pobre em nutrientes com produtos industrializados que por lei não deveriam estar sendo distribuídos aos alunos em escolas públicas. (Professora Resistência)

[...] me sinto silenciada e incapaz de fazer o que sempre tive em mente de poder atuar como profissional de educação em uma escola pública, principalmente em uma escola situada numa região carente. (Professora Resistência)

As passagens narrativas selecionadas, trazem as muitas ausências que oprimem os alunos das classes populares. Sobre essas ausências, a Professora Autonomia sublinha a existência de dois mundos: dentro e fora da escola, as dificuldades das famílias ocasionadas pelo desemprego e a negligência do poder público no não fornecimento da merenda escolar, ao colocar que *“Os alunos ficaram muito tempo sem alimentação da escola”*. Essa política opressora dos mais pobres é retratada também na escrita da Professora Coragem quando destaca que *“Os alunos de escolas públicas estão à mercê de uma política que exclui, de uma sociedade capitalista e opressora.”*

A questão da alimentação é algo muito latente na educação pública e com o recorte de um trecho narrativo da Professora Resistência podemos realizar reflexões sobre esse aspecto que atravessa a educação, pois ninguém aprende com fome. A Professora Resistência aponta sobre o retorno às aulas presenciais, em um sistema de rodízio de grupos de alunos, que *“a grande desculpa do retorno às aulas é manter as crianças alimentadas e é ofertado a eles um lanche pobre em nutrientes com produtos industrializados que por lei não deveriam estar sendo distribuídos aos alunos em escolas públicas.”* A Professora Transformação também traz um relato sobre a alimentação: *“Não sofri apenas com a minha condição de professora com poucos recursos técnicos e digitais e financeiros, mas também pelos alunos que muitas vezes não têm o que comer direito”*. Assim, identificamos indícios da percepção de que uma alimentação que foi negada anteriormente passa a ser o argumento de um retorno ao trabalho presencial, mas essa mesma alimentação é escolhida com pouca atenção às necessidades básicas alimentares em termos de nutrição. Nesse contexto, mais uma vez, reitera-se que o estudante da escola pública sofre as consequências do abandono pelo poder público e sente esse sofrimento não só em termos de desenvolvimento cognitivo, pois os estudantes das classes populares sentem esse descaso no corpo, literalmente no estômago. Raras são as professoras de classes populares que nunca tiveram que atender algum estudante que se sentia mal em sala em decorrência da má alimentação ou da própria fome. Fato é que esse cenário desumano da fome foi severamente ampliado durante a pandemia.

O silenciamento das vozes dessas professoras também fica em evidência nas narrativas, bem como sentimento de impotência diante de tantas fragilidades: *“[...] me sinto silenciada e incapaz de fazer o que sempre tive em mente de poder atuar como profissional de educação em uma escola pública, principalmente em uma escola situada numa região carente”* afirma a Professora Resistência.

Outro relato que traz o silenciamento é o da Professora Transformação: *“Sofri quando fui cobrada a ignorar suas condições mesmo de forma velada, não falada com palavras mas*

com atitudes impostas por aqueles que determinam as regras.” Essa professora reforça que, além da preocupação com sua própria falta de recursos, também se preocupava com a falta de recursos das famílias e dos alunos, mas que quando questiona sobre essas questões sofre com a imposição de que não se deve considerar essas condições dos alunos. Nesse sentido, é marcante como a dimensão humana da educação foi totalmente esquecida e apagada em detrimento da dimensão técnica.

A preocupação das professoras não só encerra com o cumprimento das orientações institucionais, mas se mostra mais expressiva sobre as situações das famílias e dos estudantes nessas circunstâncias pandêmicas. Essa preocupação com a vida para além dos muros da escola caracteriza fortemente professores de escolas públicas de classes populares e, se por um lado gera uma angústia incessante, por outro gera um sentimento de que lutar e resistir é mais que necessário, é condição primordial de sobrevivência.

Essas educadoras são profissionais, mas antes são gente que, ao ver o desrespeito com elas e com o próximo, nutre seus desejos por saber cada vez mais, construir mais, transformar mais. Com diz Freire (1996, p. 94), *“Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente.”*. Assim, é compreensível a relação que essas professoras constroem entre suas práticas docentes e as realidades vivenciadas por seus alunos, tal como os anseios sobre suas ações, possibilidades e dificuldades profissionais.

Em face do exposto nesse capítulo, é inegável o quanto a pandemia fez emergir problemas educacionais que possuem raízes muito profundas e de várias ordens, bem como o poder da palavra das professoras, suas potências, criticidades e sensibilidades nesse contexto.

6. PRODUTO EDUCACIONAL

6.1. Caderno pedagógico

A produção de um caderno pedagógico com orientações para práticas que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem em turmas de alfabetização é a consolidação do produto educacional fruto desta pesquisa. Neste caderno pedagógico, pretende-se considerar as narrativas das professoras alfabetizadoras de classes populares, bem como as competências e habilidades de leitura, escrita e de ciências que constam na Base Nacional Comum Curricular.

O caderno pedagógico foi construído com base na compreensão de que a leitura e a escrita perpassam por todas as áreas do conhecimento e a alfabetização na língua materna deve ser contextualizada para um uso real e com sentido nas vivências cotidianas. A alfabetização científica como forma de leitura do mundo natural e possibilidade de inclusão social também é abordada no produto educacional de maneira integrada, onde alfabetização na língua materna e alfabetização científica caminham juntas, interagem e se complementam.

Assim, as atividades propostas no produto educacional evoluem do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, culminando com a elaboração de um pequeno relatório pós investigação científica.

CADERNO PEDAGÓGICO



SUGESTÕES DE ATIVIDADES DE ALFABETIZAÇÃO NA LÍNGUA MATERNA EM DIÁLOGO COM A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA

Autora: Suéle Máximo Furtado

Coautora: Luiza Alves de Oliveira

APRESENTAÇÃO

Olá, professoras e professores!

Este material é fruto de uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGEduCiMat), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e foi construído como produto final da dissertação intitulada "Práticas docentes e alfabetização científica no contexto pandêmico: reflexões sobre narrativas de professoras alfabetizadoras de classes populares"

Neste caderno pedagógico, constam atividades com base na compreensão de que a leitura e a escrita perpassam por todas as áreas do conhecimento e a alfabetização na língua materna deve ser contextualizada para um uso real e com sentido nas vivências cotidianas. A alfabetização científica como forma de ler o mundo natural e possibilidade de inclusão social também foi abordada no produto educacional de maneira integrada, onde alfabetização na língua materna e alfabetização científica caminham juntas, interagem e se complementam.

São consideradas na constituição deste produto:

- reflexões baseadas nas narrativas produzidas por professoras alfabetizadoras de classes populares que atuaram no contexto pandêmico 2020-2021;
- literaturas sobre alfabetização de classes populares e alfabetização científica;
- habilidades de leitura, escrita e de ciências que constam na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A intenção deste material é contribuir com a prática de professoras/professores alfabetizadoras/alfabetizadores no processo de alfabetização na língua materna e no desenvolvimento da alfabetização científica das classes populares.

Cabe destacar que as sugestões de atividades aqui presentes não pretendem ter um caráter normativo e tampouco fechado, mas sim criar possibilidades de contextualização de conhecimentos e compartilhar saberes, oferecendo flexibilização em seu uso.

Registro aqui um agradecimento especial às professoras alfabetizadoras de classes populares!

SUMÁRIO

<u>INTRODUÇÃO</u>	82
<u>ATIVIDADE - 1</u>	83
<u>ATIVIDADE - 2</u>	88
<u>ATIVIDADE - 3</u>	92
<u>REFERÊNCIAS</u>	Error! Bookmark not defined.

INTRODUÇÃO

As atividades propostas neste caderno pedagógico buscam integrar conhecimentos da alfabetização na língua materna e da alfabetização científica, em diálogo com a educação das classes populares em uma perspectiva de realizar tanto a leitura de mundo quanto a leitura da palavra, desconstruindo o estereótipo de "ciências como coisa de laboratório".

Para a elaboração deste caderno pedagógico, foram utilizadas habilidades de Língua Portuguesa e de Ciências da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, visto ser esse o documento oficial que orienta a educação nacional neste momento.

Nas atividades, é possível encontrar questões que desenvolvem a leitura e a escrita de diversos gêneros textuais, bem como a construção de conhecimentos relacionados às Unidades Temáticas de ciências: Matéria e Energia, Vida e Evolução e Terra e Universo.

Dessa forma, este material tem a pretensão de contribuir com a educação das classes populares, assim como com a alfabetização científica e a alfabetização na língua portuguesa.

ATIVIDADE - 1

- ✓ **UNIDADE TEMÁTICA:** Vida e Evolução
- ✓ **ANO DE ESCOLARIDADE:** 1º Ano do Ensino Fundamental
- ✓ **OBJETIVOS**

Gerais:

- (EF01CI03) Discutir as razões pelas quais os hábitos de higiene do corpo (lavar as mãos antes de comer, escovar os dentes, limpar os olhos, o nariz e as orelhas etc.) são necessários para a manutenção da saúde.
- (EF01LP26) Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço.

Específicos:

- Ler uma tirinha com auxílio.
- Distinguir letras de outros símbolos gráficos.
- Conversar sobre a tirinha e os hábitos de higiene.
- Desenhar hábitos de higiene.
- Listar hábitos de higiene.
- Identificar o espaço que um dos personagens da tirinha ocupa.

✓ **CONTEÚDOS:**

- Gênero textual: tirinha.
- Hábitos de higiene pessoais.

✓ **DURAÇÃO:**

- 4 horas

✓ **RECURSOS DIDÁTICOS:**

- Tirinha de história, lápis, borracha, lápis de cor, folha de atividade impressa.

✓ **METODOLOGIA:**

- Conversar com os estudantes sobre as novidades do dia (cada aluno conta sobre algo que vivenciou).
- Perguntar sobre a rotina das crianças e seus hábitos.
- Explicar a importância dos hábitos de higiene para a nossa saúde.
- Mediar a realização das atividades da folha impressa.
- Realizar e registrar a avaliação da aula e dos estudantes.

✓ **AValiação:** Fica a critério de cada docente, mas a sugestão é de que se realize uma avaliação formativa.

Atividade Impressa 1

1. REALIZE A LEITURA DA TIRINHA ABAIXO (PODE CONTAR COM O AUXÍLIO DOS COLEGAS E DA PROFESSORA).



Fonte: Colégio CEIC⁷

2. MÔNICA E CEBOLINHA SÃO PERSONAGENS QUE ESTÃO PRATICANDO UM HÁBITO DE HIGIENE. PINTE E COPIE AS LETRAS PARA DESCOBRIR O NOME DESSE HÁBITO:

B 2 A N H + O

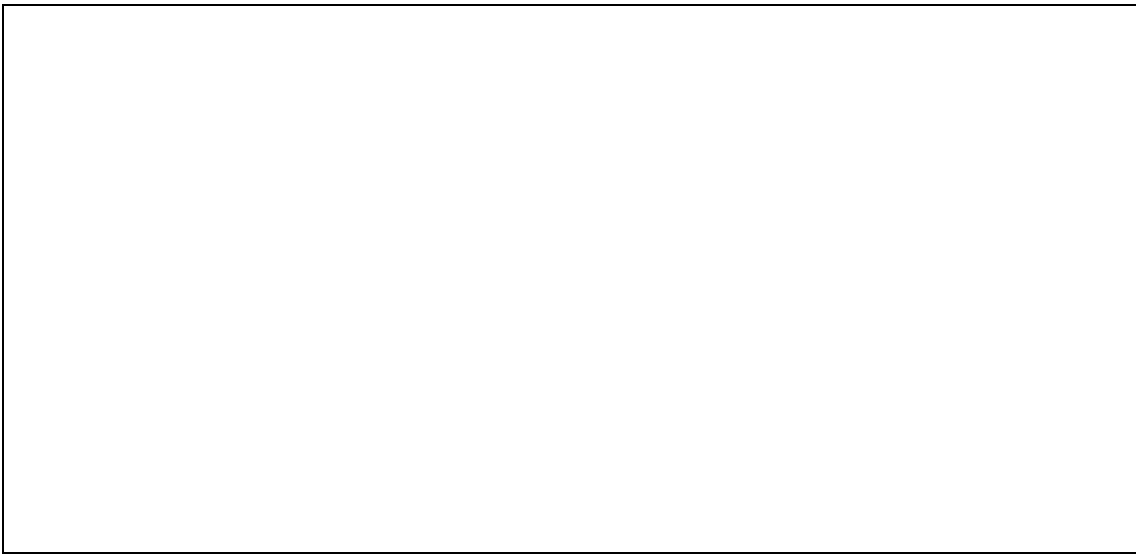
3. ALÉM DO CEBOLINHA E DA MÔNICA, OUTRO PERSONAGEM FAZ PARTE DESSA HISTÓRIA. PARA DESVENDAR O NOME DELE, CONVERSE COM SEUS COLEGAS E PROFESSORA.

⁷ Disponível em:

https://www.colegioceic.com.br/DIR_UPLOAD_ATIVIDADES/fa225f6a51d08aca6bd94c82794d0d56.pdf.

Acesso em: 13 de fev. De 2022.




4. O HÁBITO DE TOMAR BANHO, PRATICADO POR DOIS PERSONAGENS DA TIRINHA, É IMPORTANTE PARA NOSSA HIGIENE PESSOAL. DESENHE OUTROS HÁBITOS DE HIGIENE:



5. FAÇA TAMBÉM UMA LISTA DOS HÁBITOS DE HIGIENE QUE DESENHOU (PODE ESCREVER DO SEU JEITINHO).



6. AGORA, MOSTRE SEUS DESENHOS E SUA LISTA PARA SEUS COLEGAS. VEJA SE HÁ DIFERENÇAS E CONVERSE SOBRE ELAS.

7. OBSERVE O PERSONAGEM CASCÃO. ELE PARECE ESTAR EM QUAL LUGAR? MARQUE A RESPOSTA CORRETA:

<input type="checkbox"/> ESCOLA	
<input type="checkbox"/> PRAÇA	
<input type="checkbox"/> PRAIA	

8. VOCÊ ACHA QUE O CASCÃO ESTAVA TOMANDO BANHO? POR QUÊ? (RESPOSTA ORAL DOS ALUNOS E ALUNAS)

9. VOCÊ GOSTOU DESTA ATIVIDADE?

<input type="checkbox"/> SIM!		<input type="checkbox"/> NÃO!	
-------------------------------	---	-------------------------------	---

ATIVIDADE - 2

- ✓ UNIDADE TEMÁTICA: Matéria e Energia
- ✓ ANO DE ESCOLARIDADE: 2º Ano do Ensino Fundamental
- ✓ OBJETIVOS

Gerais:

- (EF02CI03) Discutir os cuidados necessários à prevenção de acidentes domésticos (objetos cortantes e inflamáveis, eletricidade, produtos de limpeza, medicamentos etc.).
- (EF02LP23) Planejar e produzir, com certa autonomia, pequenos registros de observação de resultados de pesquisa, coerentes com um tema investigado.

Específicos:

- Brincar de batata que passa-passa.
- Expressar oralmente ideias sobre os perigos dos acidentes domésticos.
- Observar cores, símbolos e mensagens de placas de "PERIGO".
- Identificar qual palavra se repete nas placas.
- Desenhar placas de alerta de perigo.
- Escrever cuidados que devemos tomar para evitar acidentes domésticos.

- Realizar uma entrevista em grupo e registrar por meio da escrita.
- ✓ **CONTEÚDOS:**
- Prevenção de acidentes domésticos.
 - Gêneros textuais: Informativo e entrevista.
- ✓ **DURAÇÃO:** 4 horas.
- ✓ **RECURSOS DIDÁTICOS:** Caixa, figuras de placas de alerta de perigo, lápis, borracha, lápis de cor, folha com atividades.
- ✓ **METODOLOGIA:**
- Convidar as crianças para brincarem de batata que passa-passa. Uma caixa será passada de mão em mão. A caixa deve conter figuras de placas que alertam perigos domésticos. Em cada vez que a caixa parar durante a brincadeira batata que passa-passa, um criança deverá retirar uma figura e a turma conversar sobre o perigo retirado da caixa. Nesse momento, a professora deve explicar aos estudantes os cuidados que devemos tomar para que não ocorram acidentes domésticos.
 - Mediar a realização das atividades da folha impressa.
 - Realizar e registrar a avaliação da aula e dos estudantes.
- ✓ **AValiação:** Fica a critério de cada docente, mas a sugestão é de que se realize uma avaliação formativa.

Atividade Impressa 2

1. OBSERVE AS PLACAS E CONVERSE COM SEUS COLEGAS SOBRE AS CORES E OS SÍMBOLOS QUE FAZEM PARTE DELAS.



2. LEIA AS PALAVRAS DAS PLACAS DO EXERCÍCIO ANTERIOR E RESPONDA:

QUAL PALAVRA APARECE NAS DUAS PLACAS?



3. VOCÊ JÁ VIU OUTRAS PLACAS PARECIDAS? DESENHE-AS:

4. ANOTE ALGUNS CUIDADOS QUE DEVEMOS TER PARA NÃO SOFRERMOS ACIDENTES DOMÉSTICOS E COMPARTILHE SUAS IDEIAS COM OS COLEGAS DE TURMA.

5. ATIVIDADE EM GRUPO: ESCOLHA UM FUNCIONÁRIO OU FUNCIONÁRIA DA ESCOLA E FAÇA UMA ENTREVISTA. REGISTRE AS RESPOSTAS ABAIXO. LEMBRE-SE DE AGRADECER PELA ENTREVISTA.

QUAL É O SEU NOME?
QUANTOS ANOS VOCÊ TEM?
QUAL PROFISSÃO VOCÊ EXERCE?
JÁ SOFREU ALGUM ACIDENTE DOMÉSTICO?
COMO SE SENTIU?

6. O QUE VOCÊ ACHOU DESTA ATIVIDADE?

 <input type="checkbox"/> GOSTEI!	 <input type="checkbox"/> NÃO GOSTEI!
--	--

ATIVIDADE - 3

- ✓ UNIDADE TEMÁTICA: Terra e Universo
- ✓ ANO DE ESCOLARIDADE: 3º Ano do Ensino Fundamental
- ✓ OBJETIVOS

Gerais:

- (EF03CI09) Comparar diferentes amostras de solo do entorno da escola com base em características como cor, textura, cheiro, tamanho das partículas, permeabilidade etc.
- (EF03LP25) Planejar e produzir textos para apresentar resultados de observações e de pesquisas em fontes de informações, incluindo, quando pertinente, imagens, diagramas e gráficos ou tabelas simples, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

Específicos:

- Planejar a visita ao entorno da escola.
- Registrar informações sobre suas observações.
- Coletar amostra de solo para um experimento.
- Identificar características de uma amostra de solo.
- Comparar dados e informações.
- Realizar um experimento de permeabilidade do solo.
- Socializar resultados de um experimento.

✓ **CONTEÚDOS:**

- Características do solo.
- Textos descritivos.

✓ **DURAÇÃO:** 4 horas

✓ **RECURSOS DIDÁTICOS:** Caderno, lápis, borracha, garrafa pet transparente, tesoura, amostra de solo, água, folha impressa de atividades.

✓ **METODOLOGIA:**

- Iniciar uma roda de conversa sobre uma aula que ocorrerá dentro e fora da sala de aula (no entorno da escola).
- Explicar para os estudantes quais são as características do solo.
- Desenvolver a aula seguindo as questões da Atividade Impressa 3.

✓ **AVALIAÇÃO:** Fica a critério de cada docente, mas a sugestão é de que se realize uma avaliação formativa

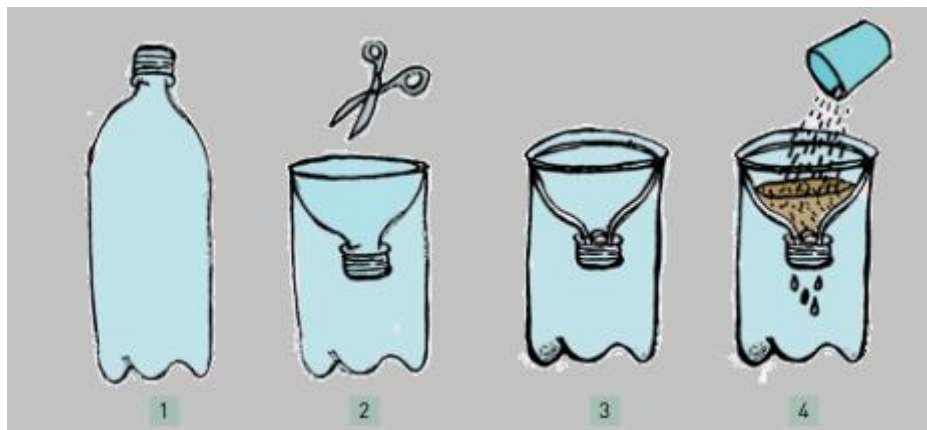
3. EM SUAS OBSERVAÇÕES, COMO PERCEBERAM O SOLO DO ENTORNO DA ESCOLA? CONVERSEM SOBRE AS CARACTERÍSTICAS DO SOLO E REGISTREM SUAS CONCLUSÕES NA TABELA ABAIXO:

CARACTERÍSTICA	CONCLUSÕES
COR	<hr/> <hr/> <hr/>
TEXTURA	<hr/> <hr/> <hr/>
CHEIRO	<hr/> <hr/> <hr/>
TAMANHO DAS PARTÍCULAS	<hr/> <hr/> <hr/>

4. COMPAREM OS DADOS DA SUA TABELA COM OS DADOS DA TABELA DE OUTRAS DUPLAS. CONVERSEM SOBRE AS DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS PERCEBIDAS NA COMPARAÇÃO.

5. AGORA, FAREMOS UM EXPERIMENTO PARA VERIFICAR A PERMEABILIDADE DO SOLO. PARA ISSO, SIGAM AS SEGUINTE INSTRUÇÕES:

1. SEPREM A AMOSTRA DE SOLO QUE VOCÊS COLETARAM CONFORME PEDIDO NA QUESTÃO 2;
2. RECORTEM UMA GARRAFA PET AO MEIO E COLOQUEM A PARTE SUPERIOR ENCAIXADA NA PARTE INFERIOR, CONFORME AS ETAPAS 1, 2 E 3 DA FIGURA ABAIXO:



Fonte: Características das plantas em solos com pouca água⁸

3. COLOQUEM A AMOSTA DE SOLO NA GARRAFA CONFORME A ETAPA 4 MOSTRADA NA FIGURA ACIMA;
4. ADICIONEM ÁGUA AOS POUCOS DE ACORDO COM A ETAPA 4 DA FIGURA;
5. OBSERVEM POR 10 MINUTOS.

⁸ Características das plantas em solos com pouca água. Disponível em:



http://lbtrop.ib.usp.br/lib/exe/fetch.php?media=projetos:restinga:restsul:divulga:apostila:ecologia_na_restin ga_atv3p74-87.pdf. Acesso em: 14 de fev. de 2022.

6. FORMULEM UMA EXPLICAÇÃO PARA O QUE OBSERVARAM AO TÉRMINO DO EXPERIMENTO.

EXEMPLO: A ÁGUA PASSOU BEM DEVAGAR PELO SOLO...

7. COMPARTILHEM A EXPLICAÇÃO FORMULADA COM A TURMA.

8. VOCÊ GOSTOU DESTA ATIVIDADE?

<input type="checkbox"/> SIM!		<input type="checkbox"/> NÃO!	
-------------------------------	---	-------------------------------	---

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tanto a alfabetização científica quanto a alfabetização na língua materna enfrentam inúmeros desafios na formação de cidadãos críticos e conscientes das realidades à sua volta, que sejam capazes de se comunicar com proficiência na língua portuguesa escrita e exercer sua cidadania ao compreender o mundo natural por meio dos conhecimentos científicos. Esses desafios ficaram mais explícitos com a pandemia de COVID-19, sendo a grande quantidade de notícias falsas e o negacionismo faces desse cenário catastrófico que assola principalmente as pessoas das classes populares. Assim, é necessário que os conhecimentos científicos estejam ao alcance de todos os cidadãos, principalmente os desfavorecidos, desde a sua primeira formação.

Dessa maneira, a importância deste trabalho de pesquisa se projeta sobre a integração dos conhecimentos de língua portuguesa e dos conhecimentos de ciências na fase de alfabetização. Cabe destacar a relevância política e social deste estudo por ser mais uma contribuição nos trabalhos que versam sobre a educação pública das classes populares. Longe de esgotar as discussões sobre esse tema, esta dissertação soma-se ao corpo de conhecimentos já produzidos e amplamente debatidos em diversos setores da sociedade.

O objetivo geral de compreender como um determinado grupo de professoras alfabetizadoras de uma escola pública do município de Angra dos Reis atribuem sentidos às práticas pedagógicas da alfabetização na língua materna e da alfabetização científica no atual contexto pandêmico em suas narrativas, foi alcançado no decorrer desta pesquisa através da análise das narrativas das professoras participantes deste trabalho e da pesquisa bibliográfica referente ao tema de discussão. Com relação aos objetivos específicos: analisar as implicações do contexto pandêmico na Educação pública do município de Angra dos Reis; contribuir com as reflexões acerca das práticas das professoras alfabetizadoras de classes populares em tempos pandêmicos; discutir as possibilidades de diálogo entre alfabetização linguística e alfabetização científica; identificar nas narrativas das professoras indícios sobre o que é ser alfabetizadora no cenário pandêmico e inferir encaminhamentos para compor um caderno pedagógico como produto educacional a ser produzido a partir das percepções sobre as narrativas das professoras, considera-se que foram atingidos, pois o material de pesquisa construído foi suficiente no sentido de discutir os questionamentos deste estudo.

Os resultados demonstram que ainda existe uma carência significativa na alfabetização científica das classes populares e que o contexto pandêmico acentuou problemas que a educação pública enfrenta há tempos e ampliou a defasagem de conhecimentos, prejudicando ainda mais os estudantes das classes populares, que além de serem privados de bens materiais, foram

privados também do seu direito ao desenvolvimento cognitivo, social e intelectual por meio da educação. As análises das narrativas possibilitaram ainda a conclusão de que as professoras alfabetizadoras de classes populares têm muito potencial em suas experiências, vivências e práticas. Elas possuem uma visão *in loco* da educação popular e dessa maneira são capazes de expressar realidades de tal educação.

Por meio da análise das narrativas das professoras participantes, foi possível responder à questão norteadora desta pesquisa, visto que a compreensão sobre os sentidos atribuídos às práticas pedagógicas da alfabetização na língua materna e da alfabetização científica, no atual contexto pandêmico, criou possibilidades de ampliar o entendimento sobre como esse grupo de professoras de escola pública concebem a educação das classes populares nesse cenário de pandemia.

Os instrumentos utilizados na coleta de dados foram eficazes para o alcance dos objetivos deste estudo. A pesquisa bibliográfica trouxe luz sobre o tema discutido, aprofundando as bases teóricas deste trabalho e contextualizando seu pano de fundo. Já o questionário permitiu uma visão específica e singular sobre o perfil das professoras alfabetizadoras, suas histórias de vida e suas memórias. As narrativas das professoras participantes constituíram um material riquíssimo que vai muito além desta pesquisa e que oferecem caminhos para reflexões mais profundas.

Cabe ressaltar que por meio das narrativas construídas pelas professoras este trabalho acadêmico tomou forma de documento histórico que registra uma versão deste momento desafiador que a pandemia e seus desdobramentos trouxeram para a educação e para nossas vidas. Este registro histórico demonstra a versão das docentes, das mulheres de uma classe trabalhadora do município de Angra dos Reis que resgatam e descrevem suas memórias, experiências, práticas e práxis por meio da escrita.

Assim, esta pesquisa aponta para a necessidade de continuidade das discussões acerca das questões que permeiam a alfabetização científica, a alfabetização na língua portuguesa e a educação das classes populares, bem como as fragilidades que foram expostas na educação por ocorrência da pandemia de Covid-19. Outro ponto que merece atenção é o avanço do negacionismo e da desinformação em vários segmentos da sociedade, o que impõe um cenário altamente desafiador para a educação. Dessa maneira, é necessário que a luta e a resistência continuem em prol de uma educação pública de qualidade, pois a educação é uma forma de emancipação da população, principalmente para as camadas mais vulneráveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGRA DOS REIS. **Angra contra o coronavírus. Boletim Epidemiológico – 7 de abril de 2020.** de 2020. Angra dos Reis: 2020. Disponível em: < http://coronavirus.angra.rj.gov.br/noticia.asp?vid_noticia=59163>. Acessado em: 30 jul. 2020.

_____. **Angra contra o coronavírus. Boletim Epidemiológico – 06 de setembro de 2020.** Angra dos Reis: 2020. Disponível em: https://www.angra.rj.gov.br/noticia.asp?vid_noticia=60608&indexsigla=imp. Acessado em: 06 de set. 2020.

_____. **Angra decreta ações de prevenção ao novo coronavírus.** Angra dos Reis: 2020. Disponível em: < https://www.angra.rj.gov.br/noticia.asp?IndexSigla=imp&vid_noticia=58088>. Acessado em: 29 jul. 2020.

_____. **Boletim Oficial do município de Angra dos Reis – Ano: 2020.** Angra dos Reis: 2020. Disponível em: < <http://www.angra.rj.gov.br/boletim-oficial.asp?indexsigla=imp>>. Acessado em: 30 de jul. 2020.

_____. **Boletim Oficial do Município de Angra dos Reis Ano XVI - nº 1153 - 31 de Março de 2020.** Angra dos Reis: 2020. Disponível em: < http://www.angra.rj.gov.br/downloads/bo/BO-1153_de_31-03-2020.pdf>. Acessado em: 30 de jul. 2020.

_____. **Boletim Oficial do Município de Angra dos Reis Ano XVI - nº 1158 - 07 de Abril de 2020.** Angra dos Reis: 2020. Disponível em: < http://www.angra.rj.gov.br/downloads/bo/BO-1158_de_07-04-2020.pdf>. Acessado em: 30 de jul. 2020.

_____. **Boletim Oficial do Município de Angra dos Reis Ano XVI - nº 1168 - 05 de Maio de 2020.** Angra dos Reis: 2020. Disponível em: < https://angra.rj.gov.br/downloads/bo/BO-1168_de_05-05-2020.pdf>. Acessado em: 30 de jul. 2020.

_____. **Boletim Oficial do Município de Angra dos Reis Ano XVI - nº 1160 - 14 de Abril de 2020.** Angra dos Reis: 2020. Disponível em: < https://angra.rj.gov.br/downloads/bo/BO-1160_de_14-04-2020.pdf>. Acessado em: 30 de jul. 2020.

AZEVÊDO, Alessandro Augusto de. **O que a pandemia interpela aos professores e professoras.** Natal: Editora Feito em Casa, Abril, 2020.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, (Coleção biblioteca universal), 2003.

BRANDI, Arlete Terezinha Esteves; GURGEL, Célia Margutti do Amaral. **A alfabetização científica e o processo de ler e escrever em séries iniciais: emergências de um estudo de investigação-ação.** Ciência e Educação. São Paulo, v. 8, nº1, p.113-125, 2002.

BRASIL. **Diário Oficial da União – Edição Extra.** Brasília - DF, 1 de abril de 2020. Disponível

em:<<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=600&pagina=1&data=01/04/2020&totalArquivos=1>>. Acessado em: 30 de jul. 2020.

_____. MEC. CNE. **Parecer CNE/CP Nº: 11/2020**. Brasília-DF: 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192>. Acessado em: 30 jul. 2020.

BENJAMIN, Walter. **Experiência e pobreza**. Ensaio obtido em Walter Benjamin – Obras escolhidas. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 114-119.

BUENO, Belmira Oliveira. **O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade**. Educação e Pesquisa, Universidade de São Paulo. São Paulo, v.28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. 8º ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2018.

CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica: uma possibilidade para inclusão social**. Revista brasileira de educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, Jan/Fev/Mar/Abr 2003.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 1º ed. Porto Alegre: Ed. Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30º ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Regina Leite; OLIVEIRA, Anne Marie Milon; SAMPAIO, Carmen Sanches; PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; ZACCUR, Edwiges; ESTEBÁN, Maria Teresa. **Alfabetização dos alunos das classes populares: ainda um desafio**. 7º ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Trad. de Frederico Carotti. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

IBGE. **Angra dos Reis: população**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/angra-dos-reis/panorama>>. Acessado em: 06 de setembro de 2020.

KRASILCHIK, Myriam. **Reformas e Realidade: o caso do ensino das ciências**, Revista São Paulo em Perspectiva, São Paulo, 14(1), p. 85-93, jan/mar, 2000.

LARROSA, Jorge. **Experiência e Alteridade em educação**, Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

MONTESORI, Maria. **A descoberta da criança - pedagogia científica**. 1ª ed. São Paulo: Kíron, 2017.

NEVES, Iara Conceição Bitencourt; SOUZA, Jusamara Vieira; SCHÄFFER, Neiva Otero; GUEDES, Paulo Coimbra; KLÜSENER, Renita. **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 4º ed. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2001.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; FERREIRA, Cláudia Roberta; FERNANDES, Carla Helena. **Narrativa Pedagógica e memoriais de formação: Escrita dos profissionais da educação?** Revista Teias v. 12 • n. 26 • 143-153 • set./dez. 2011 – Jovens, territórios e práticas educativas.

RIBEIRO, Darcy. **Sobre o óbvio**. Rio de Janeiro, Editora Guanabara, 1986. Disponível em: <http://www.biolingagem.com/ling_cog_cult/ribeiro_1986_sobreoobvio.pdf>. Acessado em: 06 de setembro de 2020.

OPAS. **Folha informativa – COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus)**. Brasília, DF, Brasil. 27 de julho de 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875>. Acessado em: 28 jul. 2020.

_____. **OMS declara que novo tipo de coronavírus não constitui emergência de saúde pública de importância internacional**. Brasília, DF, Brasil. 06 de setembro de 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6096:oms-declara-que-novo-tipo-de-coronavirus-nao-constitui-emergencia-de-saude-publica-de-importancia-internacional&Itemid=812>. Acessado em: 06 set. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, Abril, 2020.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Revista Brasileira de Educação Nº 25. Jan /Fev /Mar /Abr 2004.

UFF - IEAR. **Monitoramento da Costa Verde – COVID-19**. Angra dos Reis: 2020. Disponível em: <<http://iear.uff.br/coronavirus/monitoramento/#angra>>. Acessado em: 30 jul. 2020.

APÊNDICE

Apêndice - A

Itens para orientar as narrativas das professoras alfabetizadoras:

- O que é ser uma professora alfabetizadora em tempos de pandemia?
- O que você entende como maior dificuldade educacional neste período?
- Quais são as suas perspectivas e expectativas sobre o “novo normal” que teremos quando as aulas retornarem presencialmente?
- Qual sua percepção sobre o processo de alfabetização frente aos desafios e dificuldades ocasionados pela pandemia?
- Você percebe possibilidades de ressignificar a prática alfabetizadora por meio das experiências vividas durante a pandemia? Quais?
- Nesse momento, quais as possíveis relações que podemos pensar entre alfabetização da língua e alfabetização científica?
- Você percebe alguma relevância em pensar atividades nas quais os conhecimentos linguísticos dialoguem com conhecimentos científicos?
- Quais os maiores desafios para que o processo de alfabetização ocorra frente a pandemia principalmente em escolas que atendem majoritariamente as classes populares?
- Como você pensa a alfabetização no período pós-pandemia?
- Qual a importância do trabalho coletivo (com seus pares) neste momento?

Apêndice – B



Município de Angra dos Reis
Secretaria de Educação
Superintendência de Educação

Atividade Pedagógica Complementar - Não Presencial

Ano de escolaridade: 2º ano

ESCOLA: _____ DATA: __/__/__
NOME: _____ TURMA: _____

1) VAMOS CANTAR?

COM A AJUDA DE UM ADULTO, SE POSSÍVEL, CLIQUE NO LINK E ACOMPANHE A LETRA DA MÚSICA: <https://www.youtube.com/watch?v=CaTXgmHyMSk>

LAVAR AS MÃOS

UMA LAVA OUTRA, LAVA UMA MÃO
LAVA OUTRA, LAVA UMA MÃO
LAVA OUTRA, LAVA UMA

DEPOIS DE BRINCAR NO CHÃO
DE AREIA A TARDE INTEIRA
ANTES DE COMER, BEBER, LAMBER,
PEGAR NA MAMADEIRA

LAVA UMA MÃO, LAVA OUTRA
LAVA UMA MÃO, LAVA OUTRA, LAVA UMA

A DOENÇA VAI EMBORA JUNTO COM A SUJEIRA
VERMES, BACTÉRIAS, MANDO EMBORA
EMBAIXO DA TORNEIRA

ÁGUA UMA, ÁGUA OUTRA
ÁGUA UMA (MÃO), ÁGUA OUTRA, ÁGUA UMA (MÃO)
LAVA OUTRA, LAVA UMA (MÃO)
LAVA OUTRA, LAVA UMA

NA SEGUNDA, TERÇA, QUARTA, QUINTA E SEXTA-FEIRA
NA BEIRA DA PIA, TÂNQUE, BICA, BACIA, BANHEIRA

LAVA UMA MÃO, LAVA OUTRA, LAVA UMA (MÃO)
LAVA OUTRA, LAVA UMA (MÃO)
LAVA OUTRA, LAVA UMA (MÃO)

ARNALDO ANTUNES

2) LOCALIZE OS DIAS DA SEMANA NO TEXTO E ESCREVA, EM SEU CADERNO, QUE DIA É HOJE.

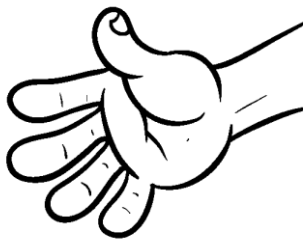
3) DE ACORDO COM O TEXTO, O QUE VAI EMBORA JUNTO COM A SUJEIRA?

4) NO TEXTO APARECE A PALAVRA **MAMADEIRA**. VOCÊ SABIA QUE EXISTE OUTRA PALAVRA ESCONDIDA DENTRO DESSA PALAVRA? LEIA EM VOZ ALTA E DESCUBRA QUAL PALAVRA É ESSA.

5) QUE OUTRAS PALAVRAS PODEMOS FORMAR TROCANDO AS LETRAS?

B	E	I	R	A		P	I	A		B	I	C	A
	E	I	R	A			I	A			I	C	A
B	E	I		A			I	A			I	C	A

6) ENCONTRE NO VERSO “**LAVA UMA MÃO, LAVA OUTRA**”, A PALAVRA QUE CORRESPONDE A FIGURA ABAIXO. MOSTRE A PALAVRA COM O DEDINHO.

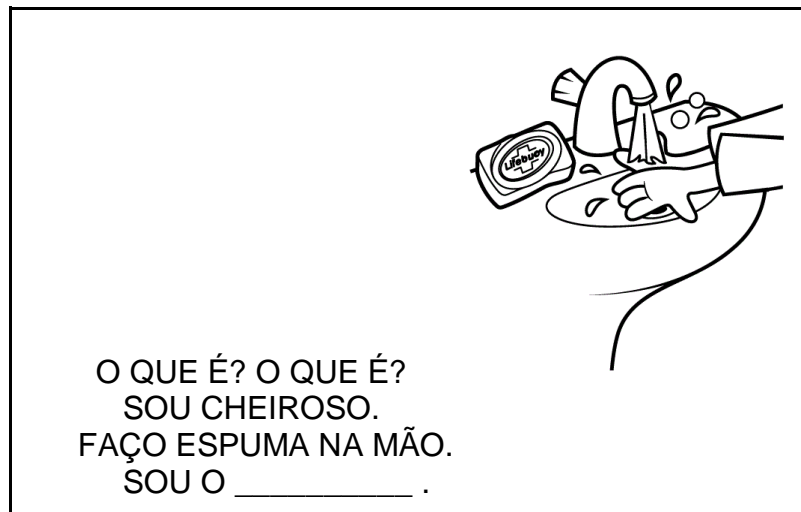


7) ESCREVA, EM SEU CADERNO, O QUE PRECISAMOS PARA LAVAR BEM AS NOSSAS MÃOS.

8) FALE A PALAVRA **MÃO**, EM VOZ ALTA, E MOSTRE QUAIS PALAVRAS RIMAM COM **MÃO**. LEMBRANDO QUE AS PALAVRAS RIMAM QUANDO POSSUEM O MESMO SOM NO FINAL.

SABÃO - ESCOLA - CASA - JOÃO - GATO - BOTÃO - TELEFONE - MACARRÃO

9) LEIA A ADIVINHA E RESPONDA EM SEU CADERNO:



10) BRINQUE DE FALAR OUTRAS ADIVINHAS COM SUA FAMÍLIA.

11) COM O AUXÍLIO DE UM ADULTO, ACESSE O LINK ABAIXO, ASSISTA AO VÍDEO E REALIZE A EXPERIÊNCIA QUE MOSTRA A IMPORTÂNCIA DE LAVAR AS MÃOS COM ÁGUA E SABÃO.

<https://www.youtube.com/watch?v=6gKg-YB42xA>

12) ESCREVA, EM SEU CADERNO, O QUE VOCÊ ACHOU DA EXPERIÊNCIA E LEIA PARA ALGUM FAMILIAR.

Apêndice – C



Município de Angra dos Reis
Secretaria de Educação
Superintendência de Educação

ATIVIDADE PEDAGÓGICA COMPLEMENTAR NÃO PRESENCIAL ANO DE ESCOLARIDADE 2º ANO ATIVIDADE 2



LEIA O TEXTO E DIVIRTA-SE!



AGORA, MARQUE AS RESPOSTAS CORRETAS.

- O TEXTO QUE VOCÊ LEU É A CAPA DE UM:
 - () CONTO DE FADAS () LIVRO DE RECEITAS () GIBI

- O PERSONAGEM QUE APARECE É CONHECIDO POR:
 COMER MUITO NÃO TOMAR BANHO TER UM COELHO

- O NOME DO PERSONAGEM É:
 CEBOLINHA CHICO BENTO CASCÃO

- CASCÃO FAZ PARTE DE UMA CONHECIDA TURMA QUE CHAMA-SE:
 TURMA DO BIDU TURMA DA MÔNICA TURMA DA MAGALI



LEIA AS PERGUNTAS E ESCREVA AS RESPOSTAS:

OBSERVANDO O PERSONAGEM E SUA FALA, ELE PARECE ESTAR ALEGRE OU IRRITADO? EXPLIQUE.

CASCÃO ESTÁ LAVANDO SUAS MÃOS. VOCÊ ACHA IMPORTANTE LAVAR BEM AS MÃOS? POR QUÊ?

O CASCÃO ESTÁ EM QUAL CÔMODO (PARTE) DA CASA? COMO PODEMOS SABER QUAL É O CÔMODO?



ENCONTRE, NO CAÇA-PALAVRAS, O NOME DE 4 PERSONAGENS DA TURMA DA MÔNICA: **MAGALI, MÔNICA, CASCÃO E CEBOLINHA.**

J	S	A	C	A	S	C	Â	O	C
M	O	N	A	O	F	K	J	E	L
C	E	B	O	L	I	N	H	A	T
M	A	N	G	U	S	U	A	P	R
C	A	M	Ô	N	I	C	A	S	O
C	E	B	I	M	A	G	A	L	I



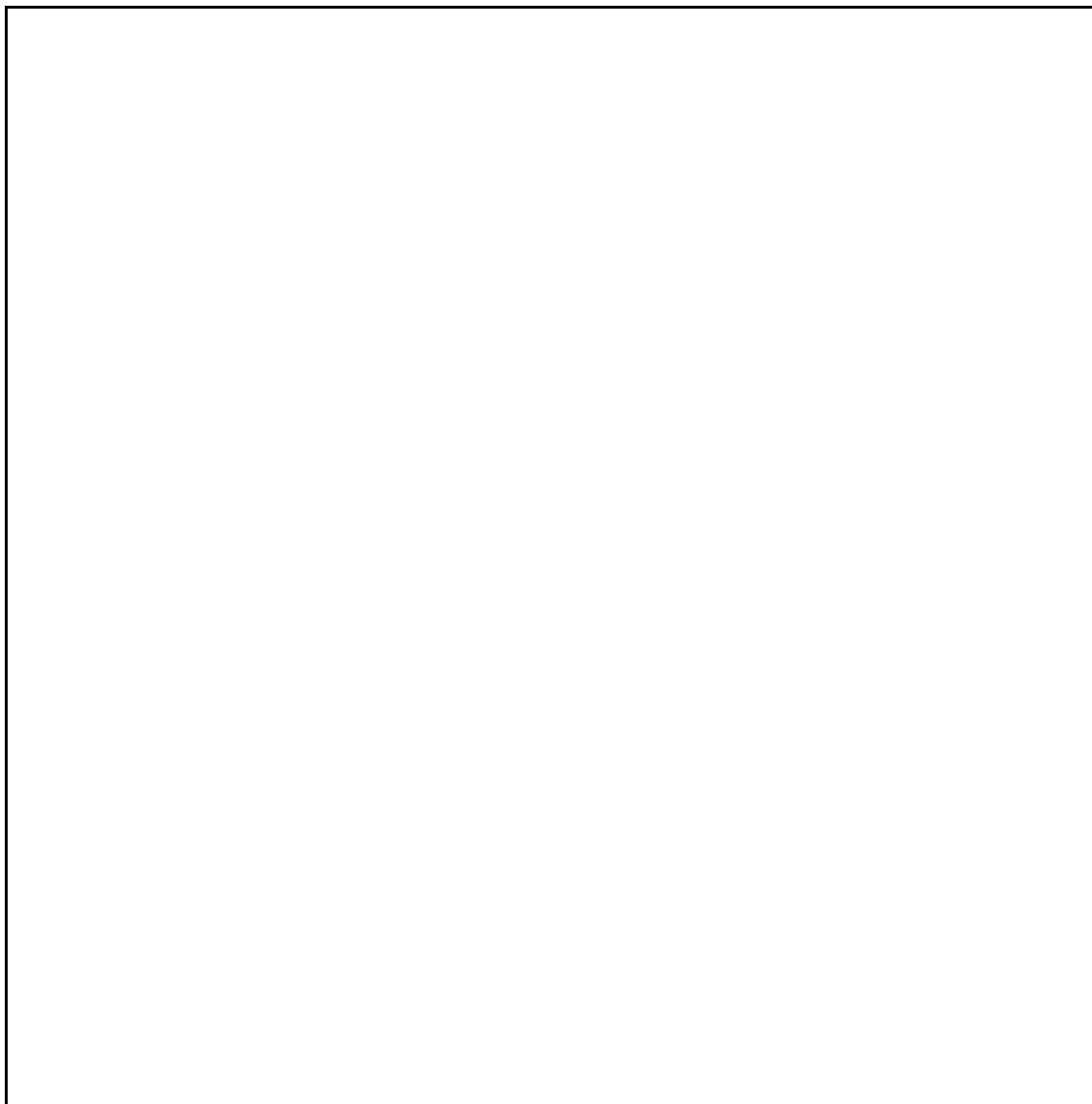
CASCÃO TEM UMA TURMA DE COLEGUINHAS.

- FAÇA UMA LISTA COM OS NOMES DE 5 DOS SEUS COLEGAS.
- CRIE UM NOME PARA SUA TURMA DE COLEGAS.
- DESENHE SUA TURMA.
- CONVERSE COM ALGUÉM DE SUA FAMÍLIA SOBRE COMO É SUA TURMA.

COLEGAS:

NOME DA SUA TURMA:

DESENHO DA SUA TURMA:



PARABÉNS POR REALIZAR AS ATIVIDADES!

