



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

KATELLEN DOS SANTOS SILVA

**A PRODUÇÃO TEXTUAL NO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO
PELO OLHAR DOS (MULTI)LETRAMENTOS E MULTIMODALIDADE**

**SÃO MATEUS/ES
2021**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

KATELLEN DOS SANTOS SILVA

**A PRODUÇÃO TEXTUAL NO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO
PELO OLHAR DOS (MULTI)LETRAMENTOS E MULTIMODALIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de *Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica* do Centro Universitário Norte do Espírito Santo da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica, na área de Ensino, Sociedade e Cultura: Ciências Humanas e Sociais.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Zaira Bomfante dos Santos.

**SÃO MATEUS/ES
2021**

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

D722p dos Santos Silva, Katellen, 1996-
A produção textual no contexto da alfabetização pelo olhar dos (multi)letramentos e multimodalidade / Katellen dos Santos Silva. - 2021.
165 f. : il.

Orientadora: Záira Bomfante dos Santos.
Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo.

1. Alfabetização. 2. (Multi)letramentos. 3. Multimodalidade. 4. Produção Textual. 5. Semiótica Social. 6. Ensino. I. Bomfante dos Santos, Záira. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro Universitário Norte do Espírito Santo. III. Título.

CDU: 37

KATELLEN DOS SANTOS SILVA

**A PRODUÇÃO TEXTUAL NO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO
PELO OLHAR DOS (MULTI)LETRAMENTOS E MULTIMODALIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica, na área de Ensino, Sociedade e Cultura: Ciências Humanas e Sociais. Orientadora: Prof^a. Dr^a Záira Bomfante dos Santos

Aprovada em 10 de Dezembro de 2021.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Záira Bomfante dos Santos
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Prof^a Dr^a Rita de Cássia Cristofoleti
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro interno

Prof^a Dr^a Adriana Pin
Instituto Federal do Espírito Santo
Membro externo



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
ZAIRA BOMFANTE DOS SANTOS - SIAPE 1216567
Departamento de Educação e Ciências Humanas - DECH/CEUNES
Em 07/02/2022 às 14:38

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/354891?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
RITA DE CASSIA CRISTOFOLETI - SIAPE 2326822
Departamento de Educação e Ciências Humanas - DECH/CEUNES
Em 07/02/2022 às 15:38

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/354985?tipoArquivo=O>

Este documento foi assinado digitalmente por RITA DE CASSIA CRISTOFOLETI

Para verificar o original visite: <https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/354985?tipoArquivo=O>



Emitido em 11/02/2022

**FORMULÁRIO I - DEFERIMENTO DA BANCA EXAMINADORA DE TCC Nº 1/2022 - SMT-CFG
(11.02.31.01.05.02.02)**

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 11/02/2022 11:56)

ADRIANA PIN

PROFESSOR DO ENSINO BASICO TECNICO E TECNOLOGICO

SMT-CFG (11.02.31.01.05.02.02)

Matricula: 1586398

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ifes.edu.br/documentos/> informando seu número: **1**, ano: **2022**, tipo: **FORMULÁRIO I - DEFERIMENTO DA BANCA EXAMINADORA DE TCC**, data de emissão: **11/02/2022** e o código de verificação: **c6c2549670**

A Deus, por seu amor infinito.

*Aos meus queridos pais, que é a razão da
minha existência.*

A minha irmã, por todo incentivo.

*A todos meus queridos mestres, pela
dedicação ao ensino.*

A minha orientadora, Záira.

*A nós, que acreditamos na educação de
qualidade e emancipatória.*

Agradecimentos

*“Uma onda diz vai, vai
Outra onda diz vem, vem
De mãos dadas vão e voltam
ninguém solta a mão de ninguém.
Nossa ciranda da maré é o movimento
Em tempos de isolamento a ciranda vai rodar
E vai fazer entre nós mais uma ponte
Alargando o horizonte dos sertões até o mar”.*

Antonio Nóbrega & Wilson Freire

Obrigada Deus, por me proporcionar força, saúde e esperança.

Estamos vivenciando no ano de 2020 e 2021 um momento histórico que nos trouxe desafios, momentos de reflexão e ensinamentos: uma pandemia. Um vírus invisível assola o mundo, acarretando medo e insegurança. Os cientistas buscam com toda veemência, uma solução. Nesse contexto, o processo inicial de escrita dessa dissertação ocorreu em um tempo onde quase todos da população mundial estavam cumprindo a quarentena em suas casas se protegendo. Para tanto, o uso das tecnologias de educação e informação estão cada vez mais evidenciadas em nossas rotinas, que foram totalmente modificadas: a própria pandemia favorece então, os (multi)letramentos e a multimodalidade, ambos são agora mais do que nunca importantes elementos para a formação docente.

No entanto, com livros na mão e o notebook do outro lado, nunca a literatura e os autores foram tão necessários! Permitiu-me viajar no imaginário, mesmo sem ter que enfrentar as estradas concretas. Numa época de incertezas sobre o presente e futuro implica-nos interrogar e contar sobre as experiências do ontem, do hoje e até do *devir*. O conhecimento pulsa. O universo da escola, da universidade, deslocara-se para a nossa casa. A pesquisa é, afirmo, o caminho de superação da pandemia.

O que nos importa é o direito à vida em todas as dimensões. Gratidão por estar viva.

Agradeço aos meus pais, Nazaré e Renaldo, que sempre se mantiveram ao meu lado em todos os momentos que precisei nesse percurso, com atitudes de amor e carinho.

À minha irmã, Késia, pela alegria em compartilhar momentos e me encorajar sempre. A certeza de que posso contar com você para o que for, fez toda a diferença. Obrigada por tamanho afeto e reciprocidade.

Agradeço imensamente à Prof^a Dra. Zaira Bomfante dos Santos, minha orientadora, pela parceria, apoio, ensinamentos e contribuição na minha formação acadêmica e profissional. Sou grata pelo tempo dedicado a me orientar.

Às minhas amigas de Mestrado que compartilharam comigo essa caminhada, Célia, Jardileia e Bruna.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica e o Grupo De Estudos em Multimodalidade, Leitura e Textos, lugares onde (com)partilhamos conhecimentos.

À Universidade Federal do Espírito Santo, pelo comprometimento no ensino ofertado.

À banca de qualificação e defesa, Prof^a Dra. Adriana Pin e Prof^a Dra. Rita de Cassia Cristofoleti, cujas contribuições foram muito importantes para o avanço e aprimoramento desse trabalho.

À Secretaria Municipal de Educação de São Mateus - ES.

De modo especial, às crianças do ciclo de alfabetização, pois foi a partir da convivência com elas que este estudo nasceu, possibilitando-me certa compreensão da realidade escolar.

Muito obrigada à escola “E.M.E.F. Esperança” (nome fictício), representada pelo diretor “Zelo” (nome fictício) na qual abriu as portas da instituição, acolhendo-me e oportunizando minha permanência durante esses 7 (sete) meses.

À professora regente “Fé” (nome fictício) que aceitou participar da pesquisa, e assim, através de suas experiências, tornou esse trabalho realidade.

Aos educadores em geral que passaram pela minha vida.

À VIDA que encaminha a cada momento e espalha em nós o desejo de persistir lutando por uma educação justa, capaz de nos modificar, tornando-nos livres para a busca de si mesmo.

À Fundação de Apoio à Pesquisa do Espírito Santo (FAPES) pela bolsa de Mestrado concedida.

À todos, meu muito obrigada!

*Não vou abrir mão
Apesar das ruínas e da morte
Onde sempre acabou cada ilusão
A força dos meus sonhos é tão forte
Que de tudo renasce a exaltação
E nunca as minhas mãos ficam vazias.
(Sophia de Mello Breyner Andresen)*



(Quino)

SILVA, Katellen dos Santos. **A produção textual no contexto da alfabetização pelo olhar dos (multi)letramentos e multimodalidade.** 2021. 165 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2021.

RESUMO

Esta dissertação apresenta um estudo sobre a compreensão dos processos de produção textual nos anos iniciais. Ancorada na perspectiva interativa da linguagem de Bakhtin (2003), na abordagem sociossemiótica da multimodalidade (KRESS, 1997) e dos (multi)letramentos (STREET, 2014; COPE e KALANTZIS, 2008; ROJO, 2012; KLEIMAN, 1997), que projeta o olhar para o desenvolvimento das múltiplas semioses dos textos, considerando a crescente diversidade cultural dentro do seu uso social, buscamos refletir sobre as seguintes questões: Qual o lugar do texto no contexto de alfabetização como possibilidade de reflexão crítica? Que linguagens se manifestam nesses textos? Como os alunos mobilizam diferentes modos semióticos para produzir sentidos (*meaning making*)? O contexto educacional possibilita quais modos? Segundo Kress (1997), o significado não é aleatório, entretanto é movido por interesses (*design*) e escolhas motivadas. Nessa perspectiva, todos os sinais e mensagens são multimodais, levando-nos a entender que não é somente a linguagem escrita que veicula conhecimento, mas as várias informações, valores e ideologias que são transmitidas pelos recursos não verbais. Nesse sentido, baseado em uma metodologia de cunho participante acompanhamos a ação interativa produzida no contexto de uma sala de aula virtual – *via Google Meet* e também na sala de aula *presencial* no contexto de pandemia, após a liberação do governo municipal, com os devidos cuidados de biossegurança, em São Mateus/ES, identificando como se dão as produções de textos e que linguagens são compreendidas e articuladas pelas crianças. Para isso, acompanhamos como e quais produções apareceram, utilizando dos seguintes procedimentos metodológicos: filmagem, fotografias, gravações em áudio, diário de campo descritivo e entrevista semiestruturada. Como resultado, o estudo e suas análises teóricas fomentaram reflexões sobre a importância das práticas e eventos de letramentos no contexto da alfabetização, a partir da necessidade de adesão às tecnologias por razões semióticas e também, políticas. As compreensões das vivências escolares mostraram a importância de o (a) professor (a) entender e atuar onde o texto está inscrito, tanto nos ambientes digitais ou *in locu*, de tal modo que enquanto mediador (a) consegue-se uma potencialidade do estudo da leitura e da produção textual, ao buscar uma integração dos diferentes modos que compõe os textos circulantes em nossa sociedade.

Palavras-chaves: Alfabetização. (Multi)letramentos. Multimodalidade. Produção Textual. Semiótica Social.

ABSTRACT

This dissertation presents a study on the understanding of textual production processes in the early years. Anchored in the interactive perspective of Bakhtin's (2003) language, in the sociosemiotic approach of multimodality (KRESS, 1997) and of (multi) literacies (STREET, 2014; COPE and KALANTZIS, 2008; ROJO, 2012; KLEIMAN, 1997), it projects the looking at the development of multiple semiosis of texts, considering the cultural diversity within their social use, we seek to reflect on the following questions: What is the place of the text in the context of literacy as a possibility for critical reflection? What languages are manifested in these texts? How do students mobilize different semiotic ways to produce meaning (meaning creation)? What modes does the educational context allow? According to Kress (1997), meaning is not random, however it is driven by interests (design) and motivated choices. From this perspective, all signs and messages are multimodal, leading us to understand that it is not only written language that conveys knowledge, but also various information, values and ideologies that are transmitted by non-verbal resources. In this sense, based on a participatory methodology, we follow the interactive action, in the context of a virtual classroom - via Google Meet and also in the classroom in the context of a pandemic, after the release of the municipal government, with due biosecurity care, in São Mateus/ES, identifying how texts are produced and which languages are understood and articulated by children. For this, we followed how and which productions appeared, following the following methodological procedures: filming, photographs, audio recordings, descriptive field diary and semi-structured interview. As a result, the study and its theoretical analyzes fostered reflections on the importance of literacy practices and events in the context of literacy, based on the need to adhere to technologies for semiotic as well as political reasons. As understandings of school experiences, it is important for the teacher to understand and act where the text is inscribed, either in digital environments or in locu, in such a way that as a mediator, a study potential is achieved. of reading and textual production, by seeking an integration of the different modes that make up the texts circulating in our society.

Keywords: Literacy. (Multi) literacies. Multimodality. Text production. Social Semiotics.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Levantamento no Catálogo de Teses e dissertações CAPES por trabalhos recentes na área – Estado do Conhecimento.....	27
FIGURA 2 - Levantamento no Repositório Institucional da UFES (RiUfes) por trabalhos recentes na área - Estado do Conhecimento.....	30
FIGURA 3 – Livros dispostos em cima da mesa do estudante no período observado presencial.....	40
FIGURA 4 – Organograma metodológico.....	43
FIGURA 5 – Capa do material pedagógico elaborado pela Secretaria Municipal de Educação São Mateus - ES.....	68
FIGURA 6 – Proposta 1: dos direitos que toda criança tem.....	69
FIGURA 7 – Vamos pensar? Representação por desenho, palavra poema, recorte ou colagem.....	70
FIGURA 8 – Proposta didática com imagens.....	71
FIGURA 9 – Aula remota na plataforma <i>meet</i>	75
FIGURA 10 – Espaço de letramento: o <i>chat</i>	78
Figura 11 – Proposta-guia da professora postada na plataforma Classroom.....	81
FIGURA 12 – Vídeo musical sobre os sons das letras.....	82
FIGURA 13: Capa da coleção “Vem Voar” – Material didático utilizado pela escola....	83

FIGURA 14: Poema “O Bicho Alfabeto”, de Paulo Leminski.....	84
FIGURA 15 – Parlenda, Rei Capitão Soldado ladrão.....	86
FIGURA 16 – Poema produzido pela aluna que almeja escrever em letra cursiva.....	88
FIGURA 17 – Capa do livro “A história do leão que não sabia escrever”	91
FIGURA 18 – Contação de história na aula on-line.....	92
FIGURA 19 – Cenas do livro “A história do leão que não sabia escrever”.....	92
FIGURA 20 – Produção textual com ilustrações de duas alunas.....	96
FIGURA 21 – Reconto da história: texto coletivo.....	100
FIGURA 22 – Proposta planejada de atividade sobre o dia do índio.....	101
FIGURA 23 – Produção textual sobre o dia do índio.....	103
FIGURA 24 – Texto individualizado sobre o dia do índio sem intervenção da professora.....	103
FIGURA 25 – Conhecendo a literatura de cordel.....	109
FIGURA 26 – Cordel infantil: “a festa da galinha”	111
FIGURA 27 – Capa do cordel “A festa da galinha”	112
FIGURA 28 - Produção textual: Literatura de Cordel Infantil.....	113

FIGURA 29 – Interface do Microsoft Word utilizado para <i>redesign</i> do cordel infantil: preto e branco 75%.....	114
FIGURA 30 – Alguns textos no ambiente letrado da sala de aula após o retorno presencial.....	118
FIGURA 31 – Página da história “A galinha ruiva”	119
FIGURA 32 – Produção de texto individual “A galinha ruiva”	121

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Pesquisas encontradas na CAPES próximas à nossa temática.....	28
QUADRO 2 – Pesquisas encontradas no RiUfes.....	31
QUADRO 3 - Diferenças entre o letramento autônomo e ideológico por Brian Street.....	54

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CAAE - Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
CEUNES – Centro Universitário Norte do Espírito Santo
EF – Ensino Fundamental
EJA – Educação de Jovens e Adultos
E.M.E.F – Escola Municipal de Ensino Fundamental
ES – Espírito Santo
GDV – Gramática do Design Visual
GNL – Grupo de Nova Londres
LA – Linguística Aplicada
LP – Língua Portuguesa
NEL – Novos Estudos do Letramento
NLG – New London Group
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TICs - Tecnologias da Informação e Comunicação
TIDCs - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
PPP – Projeto Político Pedagógico
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEEB – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica
MEC – Ministério da Educação
SM – São Mateus
SS – Semiótica Social

SUMÁRIO

Parte I – Considerações iniciais: das narrativas da vida ao objeto de pesquisa.....	15
1. Buscando novos panoramas na alfabetização: crianças autoras da sua própria história.....	19
2. Objetivo.....	25
2.1. Objetivo Geral.....	25
2.2. Objetivos Específicos.....	26
Parte II - Os procedimentos metodológicos da pesquisa: situando o leitor.....	34
1. Uma pesquisa qualitativa de base colaborativa e participante.....	34
1.1. O local da pesquisa: a cidade e escola.....	37
1.2. Os participantes da pesquisa.....	39
1.3. Instrumentos para desenvolvimento da pesquisa.....	41
Parte III - Arcabouço teórico.....	44
1. Algumas reflexões em torno da noção de língua e linguagem.....	44
2. Contextualizando a alfabetização e os letramentos.....	48
3. O texto e sua produção pelo olhar da abordagem multimodal.....	57
4. A produção de gêneros textuais na escola.....	63
Parte IV - Análises.....	67
1. Alfabetização e letramento no contexto remoto: reconfigurações possíveis.....	67
1.1. A urgência de reinvenção em tempos pandêmicos: novas direções.....	67
1.2. O desenvolvimento da pesquisa no contexto pandêmico: a primeira experiência no ensino remoto e suas diferentes interfaces com o texto.....	74
1.3. Em tempos remotos: contação de história e texto coletivo adaptados por meios tecnológicos.....	89
1.4. A elaboração de uma escrita individualizada do texto na modalidade remota: dia do índio.....	101
1.5. Refletindo acerca dos desafios que surgem na faceta linguística ‘alfabetização’.....	105
1.6. Uma experiência com a literatura de cordel no contexto remoto.....	108
2. Novo cenário na alfabetização: retorno presencial em contexto de pandemia.....	117
2.1. A prática de produção textual no ensino híbrido.....	117

COMPREENSÕES FINAIS SOBRE O FENÔMENO INVESTIGADO.....	127
REFERÊNCIAS.....	130
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PROFESSORA REGENTE.....	136
APÊNDICE B - TCLE PARA OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	144
APÊNDICE C - CONTEXTO DA PANDEMIA: DECLARAÇÃO PARA ACESSO ÀS ATIVIDADES REMOTAS.....	147
APÊNDICE D - CRONOGRAMA ENVIADO AO COMITÊ DE ÉTICA ANTES DA PANDEMIA.....	149
ANEXOS.....	150

Parte 1

Considerações iniciais: das narrativas da vida ao delineamento de pesquisa

Em um novo currículo de alfabetização, muita atenção deve ser dada ao visual, bem como ao modo verbal de comunicação. Esses usos nas atuais práticas de comunicação necessitarão fazer parte das aptidões dos alunos que passam pela escola [...] é essencial que em seus caminhos para a alfabetização, as crianças sejam encorajadas a desenvolver seus interesses já existentes para formas multimodais de textos no processo de construção de sentidos.

Kress, Before Writing¹.

A epígrafe escolhida para iniciar esta primeira parte dialoga com o nascimento dessa pesquisa, uma vez que a relação com crianças e o entendimento sobre a questão da alfabetização e as produções textuais fazem parte da nossa proposta de trabalho. Assim, essa dissertação é fruto de reflexões, sobretudo da escola pública, considerando que foi nela onde realizei² todo meu processo escolar, desde a educação infantil ao ensino médio. Essa experiência representou e representa um verdadeiro *levantar bandeira* de minha parte em evidenciar o ensino público de nosso país. Como Geraldi (2013) em seu livro *“Portos de Passagem”* afirma, é na escola pública de boa qualidade que ocorre as interações com os professores para construção do conhecimento, numa prática circunscrita à comprometimento e responsabilidade.

Lembro-me que eu sempre quis ser professora. Em minha infância, brincar de ‘escolinha’ era um passatempo! Minha matéria predileta consecutivamente era Língua Portuguesa (LP). Eu me arrisco dizer ainda, que os meus professores de LP no ensino médio me fizeram perceber a língua como uma interpretação de mundo. Os tempos

¹ No original: *“In the new literacy curriculum serious attention will need to be given to the visual as well as to the verbal mode of communication. Its potentials and uses in current communication practices will need to form part of the competence of students passing from school [...] It is essential that in their paths into literacy, children are encouraged to develop their already existing competence and interest in these aspects; and are encouraged in their fundamental disposition towards multimodal forms of text and meaning making. At the same time it will be essential to develop”* (KRESS, 1997, p. 154 e 155).

² Explico ao caro leitor que nos momentos em que trato de mim, da minha narrativa de vida, das vivências, trajetórias e tomada de posicionamentos, optei em empregar preferencialmente, a primeira pessoa do singular. Nessas falas individuais, fiz adesão ao uso do “eu”. Já na pesquisa construída num todo, entendo que houve a construção por mais de uma pessoa, além de mim houve um trabalho colaborativo: orientadora, sujeitos participantes, banca examinadora, lives assistidas e outros pesquisadores que contribuíram na construção de conhecimento desse trabalho. De maneira geral, será empregada a primeira pessoa do plural.

se passaram, e em virtude do meu interesse pela educação, cursei a graduação na universidade pública. Nela concluí minha formação em Pedagogia.

Portanto, a minha incursão na universidade pública é marcada por uma trajetória permeada de construções e (des)construções sobre questões ligadas ao ensino e culmina com minha pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso intitulada “*A produção de textos e os sentidos produzidos em crianças em fase de alfabetização*”. Por meio do contato com as disciplinas de Estágio em Ensino Fundamental I e II, Espaço e Forma, Alfabetização e Língua Portuguesa, nos anos de 2017 e 2018, consegui construir reflexões que me levaram a uma identificação muito importante com o contexto acadêmico. Foi nesse processo de cursar as disciplinas que tratamos sobre questões de leitura e escrita permitindo-me essa influência na presente pesquisa.

Em decorrência das aulas de estágio da Universidade e da imersão na escola, uma das possibilidades projetadas no espaço da sala de aula, após as observações, eram as intervenções por meio dos projetos finais, semelhantes à uma sequência didática. Foi nesse movimento de incursão no contexto da educação básica, frutos de propostas das disciplinas, que me possibilitou aproximação maior com as turmas de alfabetização e a interação com as crianças.

Nessa experiência, fui percebendo o processo de aprendizagem da leitura e escrita como campo de reflexão importante, fruto das contribuições das leituras de Paulo Freire (1989). Nesse movimento entendido como humanização me colocava ali como sujeito que se permitia experimentar uma percepção crítica dos textos em que eu tinha relação. Nesse envolvimento e convivência foi possível perceber que, “não existe uma pesquisa desinteressada. O pesquisador nunca é um observador, mas ou uma peça passiva, ou/e um ator numa situação estratégico-política” (ALVES, 1989, p. 75).

Esse encantamento pela pesquisa foi ainda maior quando fui selecionada para ser bolsista em um projeto de ensino sobre “as práticas de letramento acadêmico”, ainda na graduação. A vivência com esse projeto, no papel de monitora, me possibilitou o contato com diversas práticas de leitura e escrita, exercendo então, uma relevância

em minhas escolhas para adentrar nos espaços de debates do universo acadêmico em parceria com a escola pública: o mestrado.

Nos últimos parágrafos do meu TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), evidencio minha vontade de prosseguir com a pesquisa realizada no curso superior:

Ressalto que essa pesquisa pode ter uma continuidade em momentos futuros em outras séries (anos), para analisarmos o avanço no que se refere às produções textuais mais elaboradas no segundo ou terceiro ano do Ensino Fundamental (SILVA, 2018, p. 83).

Vale a pena ressaltar que, após o término da bolsa FAPES (mestrado ainda em andamento), em fevereiro de 2021 em meio a pandemia da COVID-19, iniciei minha carreira enquanto docente regente em uma instituição particular, assumindo uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental I, no ciclo de alfabetização. De todas as vozes ecoadas ao longo desses seis anos anteriores, onde busquei várias respostas, os lugares dos quais me habitam, as experiências que me constituíram e socializações que me subsidiaram, ao estar vivenciando essa nova fase formativa de atuação própria, soou em mim com maior intensidade para o fazer da docência iniciante.

Dada essa breve narrativa, consigo perceber que uma das razões desta pesquisa surgiu a partir da minha incursão nas perspectivas interativas e nos processos das produções de sentido da língua(gem), dos estudos dos letramentos e da multimodalidade³. Considerando o desejo de trabalhar com práticas textuais e discursivas, concretas da vida, busco compreender as produções textuais no contexto da alfabetização, com a seguinte delimitação temática: *“As produções textuais no contexto da alfabetização pelo olhar dos multiletramentos e da multimodalidade”*.

A escolha desse recorte se baseou nas contribuições da pedagogia dos (multi)letramentos⁴ (NEW LONDON GROUP, 1996; SOARES, 2018; ROJO, 2012 e STREET, 2014), da multimodalidade (KRESS, 1997), da perspectiva histórico-cultural

³ Uma explanação mais detalhada sobre a multimodalidade será feita adiante, na parte III de cunho teórico sobre a abordagem multimodal.

⁴ Kress (1997) acredita que o termo letramento consegue dar conta das questões da linguagem, por considerá-la um fenômeno. Segundo o autor, é desnecessário utilizar o termo multiletramentos, apesar de ter participado na década de 90 do encontro do New London Group. Para ele, se letramento é um fenômeno social e esse uso varia, logo, letramento por si só já é estável, desorganizado. Nesse sentido, não precisa do termo “multi”.

(VIGOTSKI, 1991) e dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003). Essas bases teóricas trazem reflexões que nos ajudam olhar melhor para o fenômeno da linguagem.

Busco refletir sobre as produções textuais, num primeiro momento, pelos estudos dos multiletramentos. Ora, como esta pesquisa se volta ao estudo do texto, salientamos que é preciso com maior recorrência considerar, sobretudo, os sujeitos, as crianças, as dimensões semióticas e os contextos culturais em que os textos foram ou serão produzidos. Essas são algumas especificidades que a pedagogia dos multiletramentos nos propõe.

A pedagogia dos multiletramentos é uma expressão que foi cunhada na metade do século XX a partir de discussões tecidas por um conjunto de dez estudiosos comprometidos com o ensino na área da linguagem, letramentos, educação e discurso. Nesse movimento, resultado de encontros na cidade de New London criou-se o termo “Multiletramentos”, dada a preocupação do grupo em tentar pensar uma educação para os tempos da contemporaneidade. Nesse contexto, produziram-se um livro e um manifesto do grupo de Nova Londres.

O manifesto traz a ideia do educando como aquele cidadão que é capaz de redesenhar seu próprio futuro social, corroborando com a educação emancipatória. Essas reconfigurações da prática segundo o New London Group (1996, p. 68, tradução nossa⁵) é comentada no manifesto: “Assim como a geopolítica global mudou, também mudou o papel das escolas fundamentalmente. A diversidade cultural e linguística são agora questões centrais e críticas. Como um resultado, o significado da pedagogia da alfabetização mudou”.

Nesse sentido, a pedagogia dos multiletramentos nos direciona a pensar a inclusão, a diversidade, a multiplicidade cultural e semiótica da linguagem. Nela, entende-se que o crescente impacto das novas tecnologias de comunicação estava mudando as demandas dos aprendizes, bem como percebemos na atual conjuntura. Os estudantes precisariam desenvolver habitualmente a maneira de falar por si, negociar,

⁵ No original: (...) “Just as global geopolitics have shifted, so has the role of schools fundamentally shifted. Cultural and linguistic diversity are now central and critical issues. As a result, the meaning of literacy pedagogy has changed” (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 68).

se engajar criticamente com as condições inerentes de suas vidas. Rojo (2017, p. 10) evidencia:

Uma pedagogia dos multiletramentos não se esgota nos designs disponíveis: ela busca conhecê-los e analisá-los criticamente para, a partir deles, chegar ao *redesign*, isto é, a uma produção que se apropria do disponível conhecido para “criar sentidos transformados e transformadores.

Nesse sentido, a ação de reflexão dos pesquisadores há mais ou menos vinte e quatro anos, sobre a formação desse sujeito ontológico é o ponto central. Eles se indagavam: “Como pensar numa educação imersa nessa multiplicidade cultural”? Nesse fato, podemos compreender que a palavra principal da pedagogia dos multiletramentos é: mudança. Isto é, uma pedagogia de multiletramentos pensa em uma educação mais inclusiva para atender às necessidades modernas que se dá no fenômeno da linguagem, sem querer excluir os sujeitos em nome de um poder, de uma homogeneidade. No entanto, ressignifica uma visão de letramentos para dar conta dessa diversidade cultural e semiótica. Além de que os alfabetizadores e crianças devem se ver como participantes ativos na mudança social.

1. Buscando novos panoramas na alfabetização: crianças autoras da sua própria história

*Não, meu coração não é maior que o mundo.
É muito menor.
Nele não cabem nem as minhas dores.
Por isso gosto tanto de me contar.
Por isso me dispo,
por isso me grito,
por isso frequento os jornais,
me exponho cruamente nas livrarias:
preciso de todos.*

Carlos Drummond de Andrade, Mundo Grande.

O processo de alfabetização como campo de conhecimento nos leva a acreditar que é possível realizar um trabalho respeitoso em torno das produções textuais e da aprendizagem da língua escrita nos anos iniciais do ensino fundamental I, num ensino que não desconsidere o compromisso e o afeto, permitindo que as crianças vivenciem experiências letradas na apropriação de estratégias de compreensão leitora e de produção de texto, sem repulsas.

Por sua vez, ao se tratar do processo de alfabetização, muitas pessoas questionam sobre o tempo das crianças aprenderem nesse ciclo: “quando começa e quando finaliza a alfabetização”? É um questionamento recorrente. Em relação a isso, Magda Soares (2018, p. 341) indica:

A aprendizagem da língua é um processo contínuo de desenvolvimento cognitivo e linguístico que não tem momento definível quer de início, quer de término, como, aliás, pode-se dizer de as demais áreas de desenvolvimento e aprendizagem – iniciam-se no nascimento e só terminam na morte, última aprendizagem e momento final do desenvolvimento.

Nesse mesmo caminho, Vigotski (2007) diz que o aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola. Sendo assim, como pontua Magda, podemos compreender que a língua escrita se dá por meio da representação, da construção de significados e interações realizadas.

Em suas reflexões, Soares (2018) traz aspectos convergentes entre as perspectivas postuladas por Vigotski, Luria e Kress, uma vez que eles não estabeleceram fases no desenvolvimento da criança, mas analisaram o desenvolvimento dos processos linguísticos que provocam a aprendizagem. Percebemos, portanto, que há em comum entre eles esse olhar para a dimensão interativa e semiótica da linguagem enquanto espaço de produção de sentido, de estabelecer relações entre os sujeitos.

Segundo Soares (2018), eles conversam entre si no que se refere à apropriação da escrita ser uma produção histórico-cultural, que acontece na relação social:

A aprendizagem da leitura e escrita de palavras como um componente necessário do processo de alfabetização, mas apenas instrumental no contexto mais amplo da aprendizagem da leitura e da escrita: no contexto de leitura e escrita fluentes de textos e de letramento (SOARES, 2018, p. 255).

Nesse sentido, a criança é um sujeito de aprendizagem, que possui uma plasticidade cerebral e suas subjetividades devem ser respeitadas. Logo, essa criança vai se desenvolvendo na mediação “na e pela” linguagem, que é como modo de interação, ação e o signo por excelência, que é a palavra. Para Vigotski (1991), a linguagem é constitutiva da produção humana. Por meio dela, o sujeito entende o mundo ao seu redor, se apropria da leitura e da escrita, se alfabetiza e apreende esse objeto cultural que é a escrita. Magda Soares muito bem explicita sobre essa fase que tem múltiplas facetas:

Um ensino de língua materna que pretenda caminhar na direção desse objetivo tem de partir da compreensão das condições sociais e econômicas que explicam o prestígio atribuído a determinadas variedades linguísticas em detrimento de outras, **tem de levar o aluno a perceber o lugar que ocupa a sua linguagem na estrutura de relações sociais, econômicas e linguísticas**, e a compreender as razões por que essa linguagem é socialmente estigmatizada; **tem de apresentar as razões para levar o aluno a aprender uma linguagem que não é a do seu grupo social** e propor-lhe um bidialetalismo não para sua adaptação, mas **para a transformação de suas condições de marginalidade** (SOARES, 2017, p. 122, grifos nossos).

Em se tratando dos anos iniciais, é relevante pensar nesse sujeito na fase de alfabetização, um sujeito de aprendizagem social, crítico, que tem uma marca na história, através de seus interesses que revela os seus objetivos por meio da linguagem. Por isso, tanto Kress (1997), Soares (2018) e Vigotski (1991) esclarecem que as crianças são autoras da sua própria história. Elas mobilizam a sua autonomia, a sua voz, os seus desejos e vontades para que possam se comunicar e produzirem os seus sentidos de diversas maneiras no seu espaço social, seja por meio de brincadeiras ou nas primeiras marcas pelos desenhos. Para Kress (2007, p. 31 e 32, tradução nossa⁶), “os desenhos são sinais de aprendizado - são relatos precisos do interesse de cada uma das crianças, embora apoiando-se em princípios diferentes”.

Se observamos, o olhar da criança é marcado por interesse. Desde muito cedo, ela já tem a sua própria agência para mobilizar seus recursos a partir da percepção que tem do seu entorno, tal como: escolher suas roupas, etc. Deste modo, ao pensar no movimento das crianças no contexto da alfabetização, se o adulto é o responsável em prepará-las para o futuro, um mediador pedagógico, é necessário considerar também, o espaço da escuta. Kress (1997) nos mostra a importância desse reconhecimento do tempo da infância no presente, das experiências e do envolvimento semiótico a partir de seu contexto cultural. Convém ressaltar que para o autor, os sentidos vão sendo construídos com base nas escolhas que as crianças fazem, portanto, elas agem como *designers*/autores.

Pensar em *design*, conceito-chave da pedagogia dos multiletramentos, nos leva a admitir repensar algumas questões: Quais são os registros dos textos dos alunos? Quais escolhas são feitas? Como os discursos estão sendo representados? A criança mostra ou representa quais valores? À vista disso, ser *designer* é quando o aluno

⁶ No original: “Both drawings are signs of learning — they are need accounts of the interest of each of the children, although resting on different principles” (KRESS, 2007, p. 31 e 32).

propõe mudanças ao ler, selecionar, refletir e acima de tudo, sai da noção de passividade, para sujeitos produtores de textos. Santos e Tiburtino (2018, p. 174) amparadas em Kress (1997) conceituam sobre a noção de *design*:

[...] a ideia de *design* identifica um processo ativo e dinâmico da comunicação contemporânea, designando como as pessoas lançam mão de recursos disponíveis em um determinado momento da comunicação para realizar seus interesses como produtores de signos. Logo, *design* é um termo central e primordial no trabalho semiótico. *Design*, então, é o uso do recurso semiótico em todos os modos e combinações de modos, é a forma de expressão dos discursos no contexto de uma dada situação. Ele projeta e organiza o arranjo de todo um conjunto de escolhas cujo resultado é o texto, sempre embasado nas relações sociais.

Nesse viés, o *design* das crianças instanciará concepções de: construção de sentido, interesse e agenciamento. A maneira que elas mobilizam o uso dos recursos significativos, que são disponibilizados em uma dada esfera de comunicação, mediante seus interesses, é de fundamental valor para um currículo escolar baseado nas tendências sociais.

Kress (2007) potencializa o interesse e a agência dos alunos que está intrinsecamente ligada às práticas sociais para o uso da linguagem no espaço social. Nesse sentido, os alunos têm a capacidade de escolher os elementos para produzir e compor as suas significações. Nas suas palavras

A ausência de um currículo ou pedagogia explícita não impediu a semiose estar em curso, o trabalho transformador interno contínuo e o aprendizado contínuo. O papel da escola era "propor" uma questão - o que deve ser aprendido - como parte de seu currículo; a resposta da criança foi usar isso como um recurso para mais trabalho semiótico - para "ir mais longe" com base em seus interesses (KRESS, 2007, p. 26, tradução nossa)⁷.

Nesses parâmetros, a criança não é uma simples receptora de informações, ela pode agir no mundo fazendo uso das práticas mediante necessidades comunicativas ao assumir um caráter transformador. Ao priorizar uma intenção, passa a ter maior protagonismo uma vez que os significados vão sendo construídos enquanto agenciadora (KRESS, 1997).

⁷ No original: "The absence of an explicit curriculum or pedagogy did not impede the ongoing semiosis, the continuing inner transformative work, and the continuous learning. The school's role had been to "propose" na issue— what is to be learned—as part of its curriculum; the child's response was to use that as a resource for further semiotic work—to "take it further" on the basis of his interests" (KRESS, 2007, p. 26).

De modo muito semelhante, essa noção de pensar a agência e a produção de texto movida dentro de um contexto enunciativo nos remete ao pensamento Bakhtiniano. Mesmo sem ter usado o termo agência, o filósofo da linguagem nos mostra que numa atividade responsiva ativa os textos provocam esse movimento em nós. A partir do interesse de comunicar algo, ao usar a palavra, provoca-se no outro uma ação, um efeito.

O discurso presente em Bakhtin (1988) como em Kress (1997) nos dá caminhos para pensar diferente, por meio de um caminho ético de ouvir o outro. Assim, o sujeito vai reformulando seus enunciados quantas vezes for necessário, ao se colocar no mundo. Em suas concepções aqui compreendidas, é na escola o lugar do dizer, do criticar, de discernir e reverberar seus discursos, nesse lugar em que as formas sociais de organização se envolvem com os sistemas de signos na produção de textos.

Demarcamos que nossa opção em utilizar a nomenclatura “produção de textos” ao invés de redação, parte da premissa de que “toda produção remete à noção de texto e requer condições favoráveis, instrumentos e agentes de produção” (GERALDI, 2015, p. 166). Ou seja, entende-se pensar o texto em um movimento onde insira o aluno como agenciador desse processo da escritura, uma vez que nessa agência requer um gesto próprio e singular, engajando a um trabalho de produção. Como aponta Geraldi (2015, s.p), “quem está aprendendo é um sujeito falante, produtor de compreensões, com ritmos, interesses e história”.

Ancorando-me em Kleiman (1997), o negociar com o aluno faz toda a diferença, pois ele reflete pela/na escrita os valores que o texto incita. Muitos dos objetivos das aulas são pensados, porém, que importa é se o aluno considera a leitura do texto relevante. Tal utilização requer a premissa do professor em observar e demonstrar interesse no que o aluno traz do seu repertório e bagagem cultural, referenciando-o na aula.

Corroborando com esse pensamento, em leituras de Freire (1989, p. 23), entendemos que “a linguagem dos textos é desafiadora”. E talvez, seja esse nosso intuito, se um texto às vezes é difícil, o caminho possível é compreendê-lo a partir da prática de produção de textos. Logo, a produção textual compreende um sistema, que vai além da unidade da língua, que são as práticas de letramentos. Dentro dessas práticas de

letramentos, uma das opções defendidas por Kleiman (2007, p. 16, grifos nossos) envolve os projetos de letramento:

Um projeto de letramento se constitui como “um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e **a produção de textos** que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade”.

Assim, consideramos imprescindível refletir sobre essa diferenciação entre “redação” e “produção textual”. Nas palavras de Antunes (2003), a prática das “redações” escolares é normalmente realizada num limite escasso de tempo, frequentemente improvisada e sem objetivos mais amplos que aquele de simplesmente escrever. A redação típica escolar é um mero resultado. O que estamos priorizando aqui, é o texto enquanto processo demorado e que tenha um destinatário real. Parafraseando Geraldi (2013, p. 136), “na redação, produzem-se textos para a escola, já na produção, produzem-se textos na escola”.

Desse modo, não basta os alunos serem usuários funcionais, tão somente para escrever ou ler. É preciso mais do que isso: ser produtor, criador de sentido que entende como os diferentes tipos de textos e tecnologias perpassam pelo crivo de uma seleção prévia e da análise crítica pelo próprio sujeito. E assim, poder usar o que é aprendido de novos modos (COPE e KALANTZIS, 2008).

Considerando as contribuições do Grupo de Nova Londres, Kersch, Coscarelli e Cani (2016) reafirmam uma necessidade de pensar se de fato estamos preparando nossos alunos para uma educação crítica, para um mundo tecnologizado. Essas novas características mundiais, demonstram que precisamos, cada vez mais, formar produtores de texto de qualidades, em que “os alunos percebam as várias informações, valores e ideologias que são transmitidas seja pelas imagens ou pelos recursos não verbais presentes nos textos para agir criticamente sobre eles”. (KERSCH, COSCARELLI e CANI, 2016, p. 24)

Nesse viés, podemos situar que a abordagem da multimodalidade está presente no nosso cotidiano recorrentemente. **Todo texto que produzimos é multimodal** (RIBEIRO, 2013). O mundo de sons, falas, gráficos, o conjunto de pessoas

conversando, tudo isso acontecendo ao mesmo tempo são formas de comunicações multimodais. A visão de multimodalidade aqui pensada para as produções textuais parte do pressuposto que a abordagem da multimodalidade é, portanto, **“o estudo de como os significados podem ser construídos, e de fato são construídos em contextos específicos, com diferentes meios de expressão ou modos semióticos”** (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, p. 05).

Por conseguinte, a alfabetização amparada na abordagem multimodal perpassa pelos sentidos produzidos pelos recursos visuais, gestuais, sonoros, presentes nos textos. É apropriado repensar então, a escrita e o seu lugar, considerando esses outros e vários modos semióticos. Como aponta o New London Group (1996, p. 81, tradução nossa⁸) “Em um sentido profundo, toda criação de significado é multimodal. Todo o texto escrito é também projetado visualmente, gestualmente, sonoramente”.

A partir dessas considerações, a nossa pesquisa busca compreender as seguintes questões:

- 1- Qual o lugar do texto no contexto de alfabetização como possibilidade de reflexão crítica?
- 2- Que linguagens se manifestam nesses textos?
- 3- Como os alunos mobilizam diferentes modos semióticos para produzir sentidos (*meaning making*)?

A partir dessas indagações, evidenciamos como objetivos desta pesquisa:

2. OBJETIVO

2.1. GERAL

- Investigar a presença dos textos no contexto da alfabetização e compreender a produção textual em uma turma de segundo ano no ciclo de alfabetização.

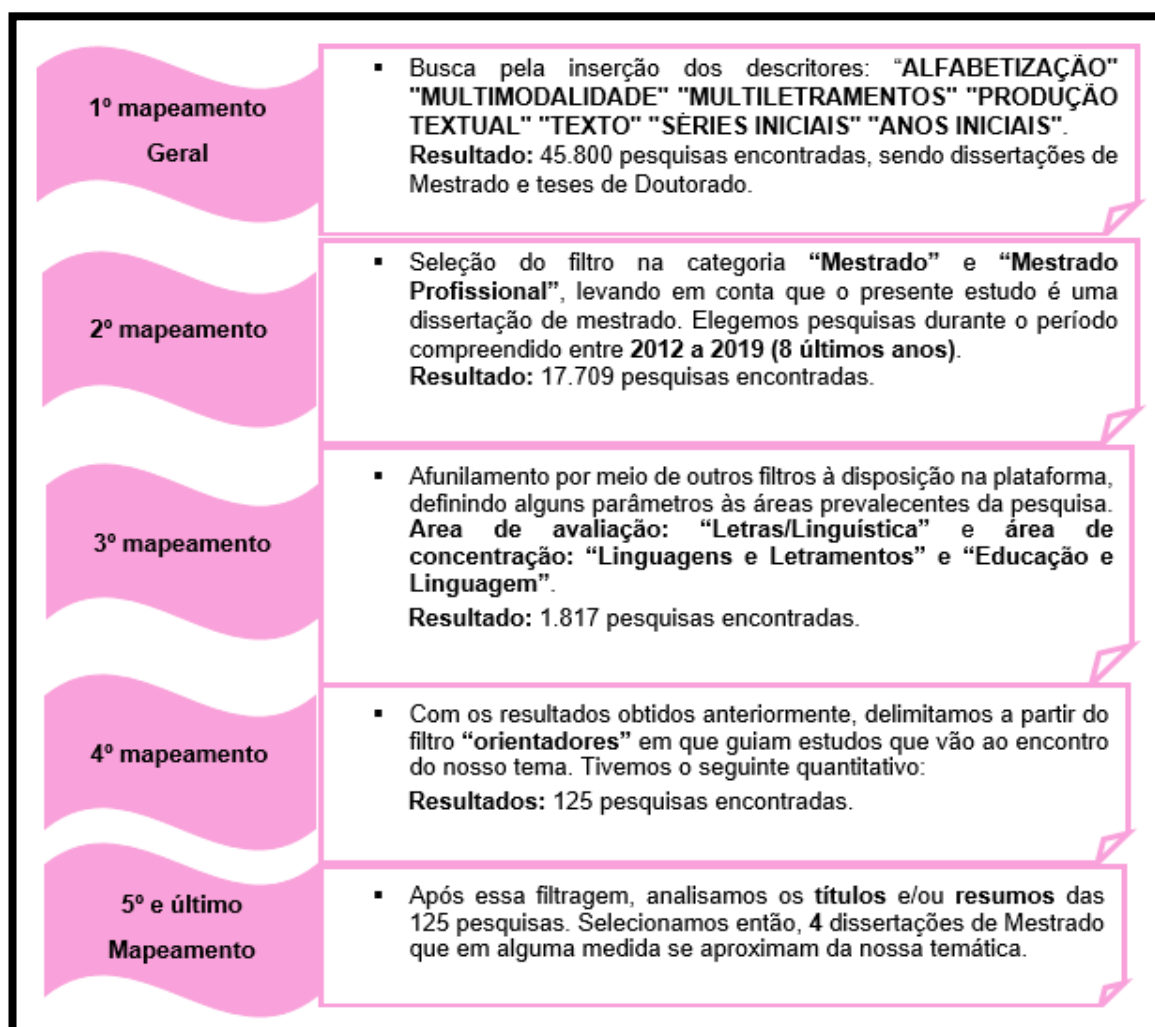
⁸ No original: “*In a profound sense, all meaning-making is multimodal. All written text is also visually designed*” (NLG, 1996, p. 81).

2.2. ESPECÍFICOS

- Pesquisar a presença dos textos em sala de aula e a partir de quais perspectivas e propósitos são produzidos e compreendidos;
- Compreender como as múltiplas linguagens são articuladas pelas crianças e recepcionadas pelo professor;
- Observar como o aluno se coloca como agenciador e como mobiliza diferentes semioses no processo de produção de sentido (*meaning making*).

Buscando investigar pesquisas desenvolvidas no âmbito nacional sobre produção textual no contexto da alfabetização pela perspectiva dos multiletramentos e multimodalidade, optamos em delimitar no banco de teses e dissertações do portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) de 2012 a 2019. Filtramos nossas buscas e os resultados do passo a passo nos mostram o seguinte:

FIGURA 1 - Levantamento no Catálogo de Teses e dissertações CAPES⁹ por trabalhos recentes na área – Estado do Conhecimento¹⁰



Fonte: produção própria (2020)

Dentre as dissertações selecionadas no banco de dados CAPES destacamos as que se articulavam em torno do referencial teórico adotado em nossa pesquisa:

⁹ Disponível em: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 23 jun. 2020.

¹⁰ No terceiro mapeamento, antecedente a pesquisa registrada na figura, inserimos a área de ensino (semelhante à nossa pós-graduação), porém, a mencionada área estava circunscrita à trabalhos dos eixos das ciências, matemática, biociências, saúde, física.

QUADRO 1 – Pesquisas encontradas na CAPES próximas à nossa temática

Título	Autor(a)	Ano	Programa
1) Dissertação: Alfabetização na perspectiva do letramento: a experiência de uma prática pedagógica no 2º ano do ensino fundamental'	Terezinha Toledo Melquiades de Melo	2012	Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF
2) Dissertação: Práticas de escrita multimodal no ensino fundamental: criando estratégias de aprendizagem em produção textual	Adelmo Francisco da Silva Medeiros	2017	Programa de Pós-graduação Stricto Sensu – Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade de Pernambuco – UPE
3) Dissertação: Narrativas digitais: uma proposta para leitura e produção de textos multimodais	Maria do Socorro de Holanda Assunção	2018	Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS)
4) Dissertação: Práticas multimodais no aplicativo WhatsApp: apropriação da cultura escrita digital por crianças em processo de alfabetização	Rebecca Schirmer de Souza Vasconcelos	2019	Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

Fonte: produção própria (2020)

Considerado os dados encontrados em nossa busca em relação às dissertações em programas de pós-graduação, foram poucos os trabalhos que seguem o referencial teórico aqui adotado. Encontramos com frequência proposta de pesquisas abordando puramente, por níveis de escrita. A maioria dos trabalhos estão ligados ao mestrado profissional na área da linguística, mais precisamente realizados nos anos finais do Ensino Fundamental. Esse fato nos encaminha para o enfoque dado a essa pesquisa, levando em conta a necessidade de alargamento desses estudos, especialmente nos programas de ensino.

Em relação à primeira dissertação analisada, Melo (2012) buscou investigar a prática pedagógica de uma professora em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental,

numa escola da Rede Pública de Ensino de Juiz de Fora/MG, que afirma alfabetizar letrando. A autora selecionou textos literários de diversos gêneros para fazer parte das aulas de português, buscando inserir os alunos em vivências letradas. Entretanto, percebeu-se uma menor ênfase nos aspectos do eixo *Apropriação do sistema de escrita*. Como resultado, ela destacou a possibilidade de organização e sistematização do trabalho na alfabetização por meio dos eixos e capacidades linguísticas.

A produção acadêmica de Medeiros (2017) teve como objetivo analisar a multimodalidade como estratégia para a produção textual no processamento de escrita e produção de sentidos, em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental II. O estudo realizou uma análise de duas oficinas aplicadas nas aulas de LP, em que consistiu nas impressões dos alunos no trajeto de casa à escola. Como resultado, constatou-se que as imagens integram os argumentos discursivos do texto, não sendo, portanto, meras ilustrações, despertando o interesse desses alunos pela produção escrita.

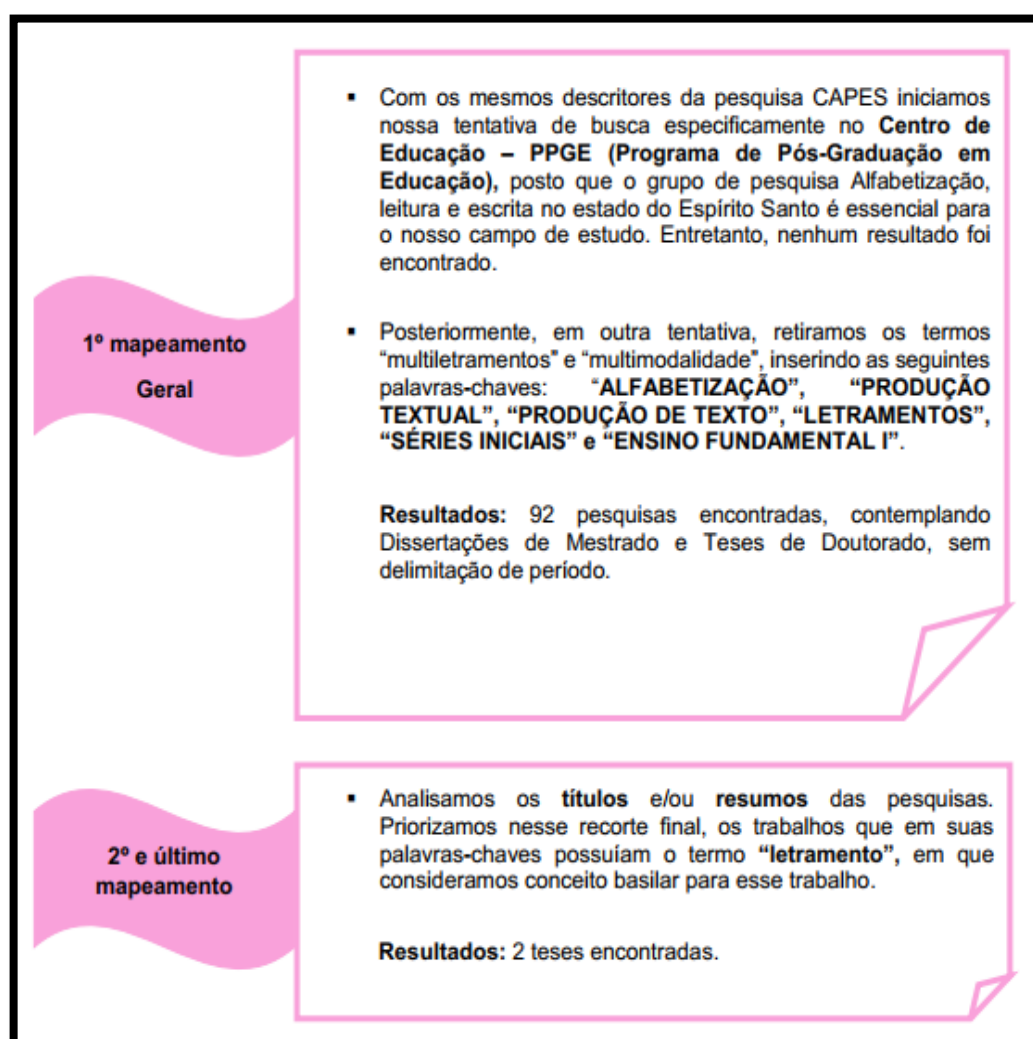
Na terceira dissertação, Assunção (2018) discutiu uma proposta de letramento desenvolvida com alunos do 9º ano de uma escola pública de Maceió - AL. O objetivo da pesquisa entendeu como o trabalho com multiletramentos pode favorecer a leitura e a produção de textos multimodais na forma de narrativas digitais. O trabalho lido apontou resultados para uma concepção ingênua por parte dos alunos de que o uso de diferentes linguagens atreladas ao texto verbal não passa de enfeites. Comprovou ainda, um impacto significativo na motivação e na colaboração entre os alunos, favorecendo a criação das narrativas digitais.

A quarta dissertação de autoria de Vasconcelos (2019) propôs-se a investigar como ocorriam as práticas de utilização do aplicativo *WhatsApp* por crianças em processo de alfabetização nas turmas de 1º, 2º e 3º ano, visando compreender a sua apropriação da cultura escrita digital e as capacidades que elas mobilizam para ler e produzir textos multimodais nesse ambiente. Segundo a autora, a pesquisa permitiu evidenciar as formas como as crianças aprenderam a usar o aplicativo, seja por suas preferências de uso e de recursos semióticos. Ao interagir por meio de mensagens, elas revelaram aspectos pragmáticos de uso do aplicativo, mostraram conhecimentos

de recursos da multimodalidade típica da tela, alternando ou hibridizando as linguagens por sua funcionalidade e para a produção de sentidos e, muitas vezes, as escolhas não dependem apenas das habilidades de ler e escrever já adquiridas.

Também realizamos uma pesquisa no Repositório Institucional da UFES (RiUfes)¹¹ e encontramos os seguintes resultados:

FIGURA 2 - Levantamento no Repositório Institucional da UFES (RiUfes) por trabalhos recentes na área - Estado do Conhecimento



Fonte: produção própria (2020)

¹¹ Disponível em: < <https://repositorio.ufes.br/>>. Acesso em: jun. 2020.

QUADRO 2 – Pesquisas encontradas no RiUfes

Título	Autor	Ano	Programa
1) Tese: Perspectiva do letramento: mudanças e permanências nos livros didáticos de alfabetização	Shenia D’Arc Venturim Cornélio	2015	Programa de Pós Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
2) Tese: Propostas e práticas de alfabetização em uma turma de segundo ano do ensino fundamental no município de Vila Velha/ES	Vanildo Stieg	2012	Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Fonte: produção própria (2020)

A primeira tese, escrita por Cornélio (2015), pautou-se em um estudo documental pela perspectiva dialógica, objetivando compreender mudanças e/ou permanências nas propostas dos livros didáticos de alfabetização com a adoção da perspectiva do letramento como norteadora das políticas de alfabetização em nível federal. A autora realizou um estudo dos PNLDS 2007 e 2010. Os resultados dessa pesquisa indicaram mudanças e permanências materializadas nas propostas pedagógicas concretizadas nesses livros. A ênfase da aprendizagem recai sobre o ensino das famílias silábicas, palavras e frases que são sistematicamente ensinadas.

Na segunda tese, Stieg (2012), cuja pesquisa foi um estudo de caso que teve como hipótese central a ideia de que a adoção do termo ou perspectiva do letramento por parte do discurso oficial (MEC), representou a possibilidade de conciliação entre as ideias construtivistas e as defendidas pelos seguidores dos “antigos” métodos de alfabetização, tanto no que tange às práticas de alfabetização quanto no que se refere ao campo das decisões políticas.

A investigação da pesquisa desenvolvida em torno das práticas da professora, foi inferida pelo autor que sua hipótese de pesquisa foi comprovada em partes, pois somente no período de recuperação da aprendizagem, no final do ano letivo, é que ele via a professora trabalhando com as crianças atividades que se remeteram ao trabalho com a palavra. Essas atividades tinham o objetivo de trabalhar lacunas identificadas (pela docente) na alfabetização, ou seja, no domínio da escrita alfabética. O trabalho desenvolvido demonstrou que há manutenção de

atividades/propostas advindas do modo como os construtivistas pensam o ensino e a aprendizagem.

Nesse percurso, foi possível observar que as pesquisas realizadas dentro do âmbito da UFES estão articuladas pela perspectiva Bakhtiniana ou Vigotskiana e mostraram muitas incorrências significantes sobre formação de professores, porém não adentra nos principais referenciais teóricos aqui escolhidos nesse estudo.

A partir desses resultados, nós buscamos compreender a produção textual no contexto da alfabetização por outra lente teórica, como possibilidade de trabalho através de uma pesquisa participante. Assim, nossa pesquisa pode inserir novos elementos nessa lacuna percebida, ainda pouco estudada. No município de São Mateus (SM), no estado do Espírito Santo (ES) seremos pioneiros em abordar essa temática pelo viés dessas perspectivas. Nesse aspecto, poderemos ampliar o repertório de possibilidades para se pensar a produção de significados a partir das contribuições da multimodalidade e dos (multil)letramentos que potencializam e pode despertar uma agência no sujeito: à criticidade e à reflexão.

Considerando a importância e a relevância da pesquisa, agora buscamos traçar para melhor entendimento, como o nosso trabalho encontra-se organizado:

- ✓ A primeira parte conforme já mostrada, elucidamos o caminho percorrido, as indagações, as justificativas, até chegar ao objeto de pesquisa.
- ✓ Na segunda parte, explicamos as questões metodológicas da pesquisa, onde apresentamos detalhadamente os processos adotados em cada etapa do trabalho para se atingirem os objetivos elencados.
- ✓ Na terceira parte, discutimos os principais conceitos e os referenciais teóricos utilizados para contribuir com a problemática apresentada. Explanamos algumas considerações e reflexões em torno da língua(gem), alfabetização, letramentos, multimodalidade, texto e gêneros.

- ✓ A quarta parte consta as análises a partir do que é proposto no referencial teórico utilizado. Por fim, as conclusões do trabalho serão apresentadas. Embora encerraremos nossas reflexões e argumentos nessa etapa, afirmamos que não é nossa pretensão ter respostas únicas. Esse saber não é “pronto”, “acabado”, “estagnado”, mas em constante execução. Como bem expõe Geraldi (2013), “É, pois, ponto de chegada e porto de partida – passagem”. (p. XXIX).

Parte II

Os procedimentos metodológicos da pesquisa: situando o leitor

A pesquisa em ciências humanas não é uma abstração é algo que é praticado por indivíduos, pelos pesquisadores. São eles que assumem amplamente a responsabilidade pela função social das ciências humanas, são eles que devem devolver a sociedade os conhecimentos que esta lhes confia constituir de diferentes modos.

Christian Laville & Jean Dionne, A construção do saber.

1. Uma pesquisa qualitativa de base colaborativa e participante

Para realização da pesquisa, optamos pela metodologia de caráter qualitativa, uma vez que não mensuraremos os resultados encontrados. Podemos dizer que dentre as várias formas do paradigma qualitativo, a pesquisa colaborativa é uma das possibilidades existentes de se pesquisar. Dessa forma, listamos alguns pontos importantes da pesquisa qualitativa:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos.
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.
4. O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador.
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 12, 13 e 14).

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa tem grande potencial na área das ciências humanas. Como formula Lüdke (2014), o desenvolvimento do estudo na pesquisa qualitativa aproxima-se a um funil: no começo há focos de interesse muito vastos, no qual se tornam mais diretos e exclusivos: “O de focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da análise situada e em profundidade” (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Considerando nossos objetivos, delimitamos o perfil da pesquisa nos moldes da pesquisa-participante numa inserção de parceria e colaboração. Nossa metodologia consistiu em estar junto da professora regente, acompanhando as relações teóricas e práticas da alfabetização, através de uma investigação participante e ajuda mútua nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Construindo e pensando juntamente com a professora, observamos os elementos multimodais presentes na produção de sentidos na alfabetização. Além de acompanhar o planejamento diário, com vistas a atender-se ao retorno que os alunos permitiram nos dar. Nesse tipo de pesquisa, o sujeito-pesquisador está envolvido numa dinâmica de considerar os indícios e tentativas de captar os movimentos de como as produções, as intervenções e interações vão se mobilizando.

Nessa pesquisa, tivemos a possibilidade de analisar por meio de uma visão aprofundada e ao mesmo tempo multidimensional dos processos de ensino aprendizagem da leitura e da escrita, mais especificamente da produção textual, numa escola pública no contexto da alfabetização. Investimos um tempo considerável no planejamento do trabalho, permanência em campo (**começo de março à final de setembro de 2021**), na interpretação e no relato dos dados.

Thiollent (1986) trabalha o conceito de pesquisa participante como uma forma de cada um dos envolvidos serem pesquisador e pesquisado ao mesmo tempo. Sem dúvida, a pesquisa participante projeta a comunicação mais horizontal possível, entre todos os integrantes, não sendo obrigatório ter uma atuação destinada a resolver um determinado problema ou mudar a realidade e a prática de outrem.

É partindo dessa reflexão, portanto, que Brandão (1981) também reforça sobre a pesquisa participante. Segundo o autor, não é apenas um instrumento de pesquisa, mas a compreensão de um modo diferente de se arquitetar o fazer científico. Consiste na participação fidedigna do pesquisador com o grupo, ou seja, ele se ajunta ao grupo. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e compartilha das atividades habituais deste. Assim se pode dizer:

O termo pesquisa participante pode abrigar o plural e o diverso que a compõem, porque pode abrigar a diversidade e a pluralidade de modos de viver e pensar a alteridade e a autorreflexão na produção do conhecimento sobre a diversidade humana (SCHMIDT, 2006, p. 15).

Ao embasarmos o presente estudo dentro dessa perspectiva, trazemos em cena um teórico que corrobora acerca da pesquisa participante. A teoria de Vigotski (2012) ao privilegiar o estudo da história de constituição dos processos e as intervenções realizadas nos espaços sociais vai ao encontro das questões metodológicas

defendidas pela pesquisa participante, uma vez que com a ajuda do outro se melhora o nível de desenvolvimento de ambos os participantes, ou seja, consegue-se perceber essa aproximação.

Posto isso, de acordo com Vigotski (2012), a nossa subjetividade é marcada e motivada culturalmente a partir da vivência com o outro. Nesse sentido, um dos componentes principais para o desenvolvimento cultural se constrói pelo olhar e interesse minucioso de um ser humano para o outro.

Nessa direção, o pesquisador deve possuir uma versatilidade metodológica que não é necessariamente exigida em outras estratégias. No geral, o relatório ou diário de campo, por exemplo, jamais pode ser elaborado numa perspectiva egocêntrica, sem compreender a necessidade do público específico.

Em decorrência da suspensão¹² das atividades presenciais devido ao contexto da pandemia da COVID-19, situação inédita vivenciada por nós, não conseguimos adentrar ao campo da pesquisa (sala de aula) como esperado e previsto no cronograma em 2020/01¹³. Como a pesquisa na prática ocorre numa turma do segundo ano do ensino fundamental no período de um semestre e tem caráter colaborativo, requerendo a interação com o professor e estudante, mesmo buscando contato com algumas docentes, as interações nesses tempos difíceis ficaram limitadas.

Nesse período introdutório, então, buscamos aproximação com a secretaria do município de São Mateus responsável pelo eixo de alfabetização, para sabermos quais novas configurações foram adotadas. Em um contato inicial, a responsável nos passou informações pertinentes sobre o momento atual em uma chamada telefônica: as propostas pensadas, formação para os professores, como estão sendo as mediações e as atividades produzidas. Nos próximos passos do desenvolvimento da

¹² O decreto municipal nº. 11.805 / 2020 dispõe sobre as medidas complementares para enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente do Coronavírus (covid-19) de prevenção e de redução de circulação e aglomeração de pessoas. Em seu art. 4º decreta ficar mantida a suspensão das aulas presenciais em todas as escolas nas unidades educacionais que pertencem a Rede Municipal de Ensino de São Mateus até o dia 31 de dezembro de 2020. Ver figura nos anexos.

¹³ Ver apêndice D.

pesquisa em campo, traçamos uma percepção do que fora construído e quais interações foram estabelecidas no período da pandemia.

Na seção a seguir situo para o leitor, algumas informações acerca dessa pesquisa.

1.1. O local da pesquisa: a cidade e escola

Para você navegar, é preciso ter clareza para onde você vai.

Mário Sérgio Cortella

Para desenvolvimento da pesquisa, a produção dos dados foi realizada em uma escola pública da educação básica nos anos iniciais em 2021/01, em uma turma do Ensino Fundamental (matutino) do Município de São Mateus – interior do estado do Espírito Santo, em um bairro que é periférico¹⁴.

O nosso local de pesquisa ocorre em uma das cidades mais antigas do país, São Mateus/ES. Foi aqui a chegada dos primeiros colonizadores portugueses por volta de 1544. A cidade é berço da escravidão e preserva até hoje comunidades quilombolas¹⁵. Segundo o IBGE¹⁶, a população da cidade de São Mateus é estimada em 130.611 pessoas, dos quais realizamos um levantamento quantitativo do número total de escolas e de alunos nos documentos disponibilizados pela Secretaria Municipal de São Mateus e averiguamos que no município existem nove (9) escolas municipais de educação do campo e vinte (20) escolas municipais do meio urbano. De primeiro ao quinto ano, totalizam 5414 alunos e do sexto ao nono ano: 3573 alunos.¹⁷

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola selecionada, a mesma foi criada pelo Decreto-Lei nº 749/98, de 02/03/1998. Recebeu o nome em homenagem a uma professora de Língua Inglesa, filha de uma família tradicional de São

¹⁴ Segundo Valiati (2000, p. 2) “Quando nos referimos à escola de periferia chamamos a atenção para um local que apresenta uma problemática bem complexa e específica. A síntese dos diferentes modos de viver esse contexto, pelos sujeitos que o constituem, se mostra na diferença entre culturas e valores, nos conflitos entre perspectivas de vida distintas, etc”.

¹⁵ Dados disponíveis em <<http://www.saomateus.es.gov.br/sao-mateus/historia>>. Acesso em 14/05/2020.

¹⁶ Dados disponíveis em <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/sao-mateus/panorama>>. Acesso em 14/05/2020.

¹⁷ Dados obtidos via e-mail pela Secretaria Municipal de Educação do Município de São Mateus, aos cuidados da inspetora responsável do setor. Encontra-se nos anexos.

Mateus/ES. Tal documento indica que o prédio foi construído em 1996 em um terreno doado pela professora “D”¹⁸, na administração do Prefeito Amocim Leite, mas só começou a funcionar em 1998. A primeira diretora da escola foi a professora “Q”¹⁹, que permaneceu até o ano de 2000. No espaço escolar, funcionam turmas de: Atendimento Educacional Especializado, Anos Iniciais e Finais de Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Considerando os desdobramentos históricos, a escolha da instituição ocorreu em decorrência de já conhecer a realidade do local, por fazer parte do meu contexto desde da primeira série até a oitava série e a mesma possui uma vasta participação em meu crescimento acadêmico. Observa-se que a comunidade “família”, cujos (as) filhos (as) estudam lá, se beneficiam qualitativamente do trabalho pedagógico que é oferecido pela equipe em geral – as entregas das atividades são mediadas, tira-se as dúvidas dos pais e são devolvidas corrigidas. Em tempos pandêmicos, a escola é um ponto de apoio para as pessoas se vacinarem contra a COVID-19 (imunização). Logo, é uma escola com ampla visibilidade e bem frequentada pelo público em geral. No que tange ao ensino, é bastante requisitada pelo grupo social que reside em seu entorno.

Vale ressaltar, que o nosso trabalho foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário Norte do Espírito Santo / Universidade Federal do Espírito Santo (CEUNES/UFES), em razão de nossa pesquisa envolver seres humanos. Declaramos que o projeto de pesquisa foi aprovado sob o número CAAE (Certificado de Apresentação de Apreciação Ética): 30826120.1.0000.5063. Os nomes dos estudantes, da professora e da escola pesquisada aqui citados serão fictícios²⁰.

¹⁸ Letra inicial do nome.

¹⁹ Letra inicial do nome (2).

²⁰ Por questão de sigilo e anonimato, a escolha dos nomes fictícios pela autora diz respeito à *substantivos comuns e abstratos* no campo específico “sentimentos”. É importante mostrar que essa opção articulou-se pela resistência/existência a partir de uma live que assisti intitulada “Alfabetização na pandemia: caminhos e estratégias” (disponível em: <https://youtu.be/vMUtAXrqGsg>) em que Magda Soares comenta e nos faz refletir sobre a vivência intensa dialógica e discursiva de aprender e ensinar como **direito humano** e para **uma transformação social**: “Nesse período de pandemia a realidade de fato é dolorosa, os professores voltam enriquecidos, reconhecidos, mas certamente cansados. Eles mantiveram a continuidade do processo de escolarização de alguma forma, esforçaram-se, improvisando estratégias de ensino remoto [...] é cabível pensar no futuro que virá, quando é que virá o futuro”? Mediante essas palavras, entendemos que o processo de alfabetização é agir, estar no mundo, não abandonar a autonomia e inventividade. Logo, justificamos essa escolha dentro do modo linguístico, expressando que essa orquestração não se deu de modo impensado, mas motivada.

Nos meses de março a começo de julho de 2021, as crianças que aderiram à proposta municipal²¹, realizaram suas aulas de maneira *on-line* (plataforma Google Classroom com envio de atividades e Google Meet tendo 2 aulas síncronas na semana de 2 horas e meia com a professora regente). No final de julho iniciaram as aulas presenciais com a turma dividida em dois grupos por revezamento semanal: as crianças que eram do meet e outro grupo heterogêneo, a nível de alfabetização. Acompanhamos os dois grupos até final de setembro. O planejamento da professora era o mesmo para ambos os grupos, podendo ocorrer flexibilidades e adaptações.

Em atividade de pesquisa, participamos de um processo permanente de mediações comunicativas, numa aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota e que não são estanques. Nesse aspecto, considerando que os fatos não podem ser analisados fora de um contexto social e processual, tentaremos com rigor científico fazer uma combinação entre as construções dos dados e a teoria no capítulo de análise, articulados às aulas, entendendo-as enquanto acontecimentos. No que tange à alfabetização, seguindo a concepção de Geraldini (2015), analisaremos não apenas como se dá o acesso ao mundo da escrita, mas **“rito de passagem”**.

1.2. Os participantes da pesquisa

Participaram os seguintes sujeitos da pesquisa: 1 professora regente e 18 estudantes matriculados na turma com idades entre 7 e 8 anos, no período remoto tivemos: 7 estudantes assíduos. E no retorno presencial híbrido: 14 estudantes divididos em dois grupos: 5 crianças em uma semana e 9 em outra semana. Os outros 4 estudantes não retornaram por opção da família, mas postavam as atividades na plataforma assiduamente. É importante destacar que a maioria dos alunos são do contexto urbano e moram próximos à escola, exclusivamente um morava no contexto rural quando estávamos no período remoto, todavia quando as aulas presenciais retornaram, ele regressou à cidade.

²¹ Plano Municipal de Enfrentamento e Controle do SARS COV2 (COVID-19) e Decreto nº. 11.805/2020 no anexo final desse trabalho. Disponível em: <<https://www.saomateus.es.gov.br/covid/plano-municipal-de-contingencia>>.

A grande maioria dos estudantes relatou à pesquisadora que possuem a prática de leitura em casa de diversos textos de gêneros circulantes, tais como: a bíblia em estudos da catequese na Igreja Católica, diário secreto, revistas em quadrinhos, cantigas de roda, poesias e livros da coleção “vagalume”. Há na classe pesquisada uma estudante que é filha de professora da própria escola. No que diz respeito a aulas particulares, projeto extras classes ou reforço escolar no horário inverso, não há demanda na turma. Embora a biblioteca esteja funcionando, seu acesso tem sido moderado, por conseguinte, os livros são manuseados com constância pelas crianças na própria sala de aula, conforme momentos percebidos em nossas observações presenciais:

FIGURA 3 – Livros dispostos em cima da mesa do estudante no período observado presencial



Fonte: fotografia pessoal da pesquisadora (2021)

No que tange à participante docente, a partir do roteiro prévio da entrevista semiestruturada, podemos trazer à baila que a professora tem 52 anos, é licenciada em Pedagogia e Informática. Atua na área educacional há 32 anos, desde o ano de 1992 no município de São Mateus/ES. No ano de 1999, passou no concurso para

trabalhar do primeiro ao quinto ano como efetiva e em 2004 foi aprovada em outro concurso para atuação na Educação Infantil, esse ciclo a ajudou consideravelmente em sua prática docente a ser mais afetuosa, para cantar, brincar, contar histórias com expressividade, etc.

Na escola pesquisada intitulada “Esperança”, há 22 anos a professora faz parte do corpo docente. Durante todo esse tempo, sempre atuou no ciclo de alfabetização. A professora relatou que tem o costume em participar de formações continuadas, pois a ajuda com uma linguagem mais atualizada e a pensar nas suas atitudes do dia a dia: “Sempre que têm as mudanças, a prefeitura faz convênio com a UFES. Nunca perdi essas oportunidades, na alfabetização sempre tem formações. Teve uma época que íamos todas as quartas-feiras, saíamos 22 horas da noite” (APÊNDICE A, 2021). Consideramos ainda nesse estudo, que a professora relembra e resgata suas experiências e envolvimento nas formações que acompanhou em tempos passados, na fala da professora: “costumava-se trabalhar com o PNAIC”²², ela se identificava muito, por ser um material mais flexível, aberto e coerente.

A participante da pesquisa destacou que as atividades são planejadas seguindo o programa de ensino da prefeitura, um documento preparado pelos próprios professores do município direcionados à cada disciplina, contudo, identificamos na fala da professora a pouca participação e envolvimento da pedagoga em decorrência do tempo, dada a relevância do seu papel no apoio ao professor, no entanto, a docente faz combinações, reformula e prepara atividades com outra professora, que é sua colega e parceira nos planejamentos semanais.

1.3. Instrumentos para desenvolvimento da pesquisa

Para selecionar e coletar os dados, acompanhamos as aulas remotas e posteriormente, fomos à escola presencialmente, no ano de 2021/1, fazendo observações das interações, investigando a presença dos textos em sala de aula,

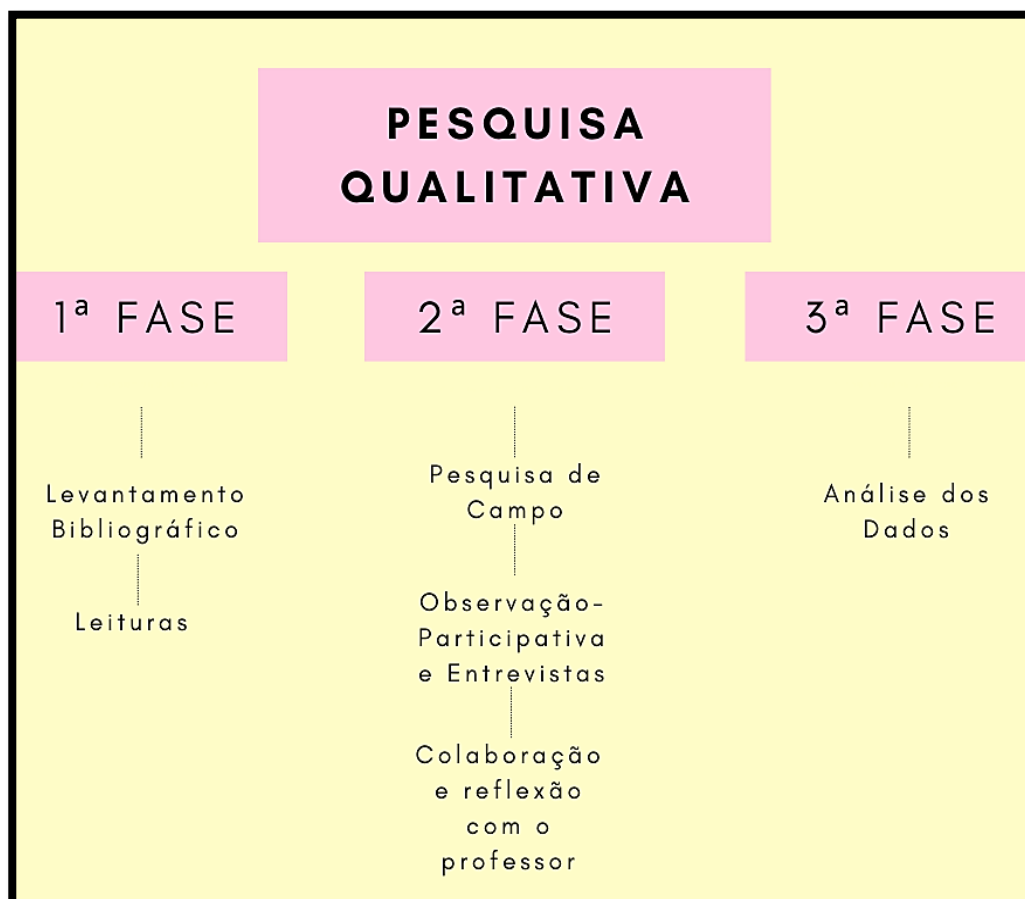
²² O Pacto Nacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PNAIC) foi um programa do Ministério da Educação (MEC) integrado em 2012 no governo da presidente Dilma Rousseff, cujo objetivo era a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, até o terceiro ano do Ensino Fundamental I, de todas as crianças das escolas municipais, estaduais, urbanas, rurais e brasileiras.

acompanhando como e quais produções apareceram, utilizando os seguintes instrumentos metodológicos no decorrer da pesquisa:

- **Entrevista oral semiestruturada** previamente planejada direcionando algumas perguntas à professora onde discutimos sobre as questões das produções textuais na perspectiva dos estudos dos letramentos e multimodalidade.
- **Observações diretas *in loco*** no sentido de observar como o(a) professor(a) ministra as aulas nos seguintes aspectos: como trabalham os textos na sala de aula? Como são criadas condições de produções de textos com os alunos? Que elementos e semioses aparecem nas produções textuais? Quais materiais didáticos são utilizados? Que produções textuais são colocadas em disposição para que os alunos produzam? Como as produções se dão? Que representações são colocadas nas produções?
- A partir disso, outro instrumento muito importante foram as **anotações das observações e interações** construídas no cotidiano e encontros da sala de aula entre professora e alunos. Essas foram descritas em **diário de campo**, onde observamos, por exemplo: as percepções que os alunos vão tendo em relação à sua escrita; quais são os registros dos textos dos alunos; como os discentes vão organizando o ato de escrever e como é realizada a leitura dos textos em geral.
- Utilizamos também o recurso **de gravações em áudios** para não se perder as riquezas das interações dos alunos em perceber como eles se relacionam no processo da escrita.
- **As fotografias e filmagens** foram úteis e necessárias para entender as trocas e interações dos movimentos, das linguagens corporais que se apresentam nas produções desses textos (seja numa contação de histórias, por exemplo) para mediar nossas transcrições. Explicitamos que a identidade e imagem das crianças serão preservadas, ou seja, não serão reveladas.

Após os procedimentos da pesquisa serem detalhados nesse capítulo, o organograma a seguir exibe de forma sucinta as informações metodológicas das fases que foram seguidas:

FIGURA 4 – Organograma metodológico



Fonte: produção própria (2020).

Como vimos, por meio da figura, tivemos três etapas metodológicas adotadas nesse percurso, correspondendo à primeira em ações mais teóricas, outra mais dinâmica e de construção de relações com a docente e no cotidiano escolar dos educandos e, por fim, a ação interpretativa e de análise dos dados produzidos. Na próxima parte, trataremos algumas perspectivas teóricas a que recorreremos para desenvolver a presente pesquisa.

Parte III

Arcabouço teórico

Para discutirmos sobre as questões que permeiam esse estudo, nossas teorizações estão tecidas e entrelaçadas a partir dos pressupostos da abordagem sociosemiótica da multimodalidade (KRESS, 1997), dos (multi)letramentos (STREET, 2014; SOARES, 2018; NEW LONDON GROUP, 1996; COPE e KALANTZIS, 2008; ROJO, 2012; KLEIMAN, 1997; ANTUNES, 2009). Traremos algumas reflexões em torno das contribuições da língua e linguagem, da pedagogia dos multiletramentos, a abordagem multimodal, da noção de texto e dos gêneros que colaboram para desenvolver a presente pesquisa.

1. Algumas reflexões em torno da noção de língua e linguagem

A língua tem mais acordes, tem mais vibrações, tem uma pauta maior; com mais notas, mais variações.

Irândé Antunes

A língua, a palavra são quase tudo na vida humana.

Bakhtin

Discorrer sobre a produção textual no contexto da alfabetização está intimamente ligada à uma noção de língua. Os excertos em epígrafe pontuam a importância da língua e linguagem para Antunes (2009) e Bakhtin (2003). Nos usos sociais, é certo que nós entendemos o mundo a partir de linguagens: o que nos afeta, as interpretações que damos aos acontecimentos em nosso cotidiano, tudo envolve a língua. Em se tratando da alfabetização, no processo de ler e escrever, necessitamos entender as situações que a língua perpassa e como a linguagem é constituinte das relações humanas na relação professor-aluno.

Para Bakhtin (2003), a palavra, o enunciado e a língua por si só já é uma interpretação de mundo, ou seja, envolve um sistema de compreensões. É a língua responsável pela captação das intenções à nossa volta. Para o filósofo russo, a língua vai para muito além da estrutura, dado que a língua é do falante e nela há uma dimensão

valorativa/axiológica. A emoção, o juízo de valor e as expressões na língua nascem graças ao processo de sua utilização ativa do enunciado concreto.

Nesses termos, segundo Bakhtin (2003), não é possível refletir o mundo sem refratá-lo. Logo, a linguagem é ideológica por excelência, construída dentro de um espaço onde pode ser negociada. Acredita-se que no ensino-aprendizagem de línguas, o sujeito poderá exercer sua cidadania e sua consciência numa perspectiva discursiva, responsiva e não numa mera normatização. A língua ocorre na esfera humana, pela troca, pela experiência, numa dimensão não-mecânica, mas na alteridade, no reconhecimento com o outro.

Nos estudos de Bakhtin, a maneira que o filósofo pensa a linguagem é essencial para esse trabalho. Ele destaca que a linguagem comunica, representa, mas vai para além disso. É ela que media nossas interações, manifestando-se na nossa consciência. Nessa perspectiva, a dimensão da linguagem transcende uma linguagem estruturalista²³, todavia tende para uma concepção não-linear, como espaço de enunciação, concreta, de interação, de desempenhar sua função, sem estar divorciada do âmbito social. Antunes (2009, p. 23) segue por esse mesmo caminho quando afirma que “a língua é, assim, um grande ponto de encontro; de cada um de nós, com os nossos antepassados, com aqueles que, de qualquer forma, fizeram e fazem a nossa história”.

Nessa perspectiva, privilegiamos a discussão sobre a língua no período de alfabetização, porque quando a criança entra em contato com o modo escrito da linguagem, elas precisam ser mediadas pelo professor, de forma que a criança reflita, e não apenas copie. Como já foi destacado, a partir do conceito bakhtiano, a relação entre o uso da língua, linguagem, indivíduo e cultura promove o desenvolvimento das

²³ Indicação de leitura: Capítulo 4 da obra “*Marxismo e Filosofia da Linguagem*”. Nessa obra, Bakhtin (1988) explana sobre o Estruturalismo, ou melhor conceituado por ele como a concepção/tendência de língua denominada: Objetivismo Abstrato. No objetivismo abstrato, fortemente criticado por ele, coloca-se a língua fora do fluxo da comunicação verbal, arbitrária - inicia-se da menor unidade para a sentença. Essa vertente que tem Saussure como um dos principais representantes, é considerada por Bakhtin como uma língua estática, presa, uma vez que se refuta a questão sonora. É temporal. Nela, a evolução histórica é cortada. A partir do modo de pensamento cartesiano, a linguagem é vista como um sistema matemático. Além disso, Bakhtin nos mostra que essa vertente não deu conta de estudar a fala, pois foi realizado um recorte. Saussure se debruçou apenas à língua escrita internamente, de modo estático e isolado (linguagem sincrônica). Não aparece em suas elaborações teóricas, a fala/a enunciação.

peças e dos grupos sociais em situações reais. Nesse cenário, podemos vislumbrá-la com outros olhos, outras maneiras: pela ótica de uma realidade multifacetada, complexa, como modo de ação e prática social.

Relatamos então que a percepção de língua aqui utilizada extrapola uma visão reducionista, de caráter normativa-prescritiva, abstrata, uniforme e desvinculada de suas condições de uso, mas, consideramos as intenções sociocomunicativas que colocam os interlocutores em interação, em suas relações como sujeitos atuantes de linguagem. A língua, portanto, é essa dimensão que

Comporta a dimensão de sistema em uso, de sistema preso à realidade histórico-social do povo, brecha por onde entrar a heterogeneidade das pessoas e dos grupos sociais, com suas individualidades, concepções, histórias, interesse e pretensões. Uma língua que, mesmo na condição de sistema, continua fazendo-se, construindo-se (ANTUNES, 2009, p. 21).

Como podemos perceber, Antunes (2009) analisa que a dimensão da língua adota um caráter histórico, político, fato social e cultural, como condição mediadora das atuações sociais. A língua é assim, um conjunto de falares, que comporta variações, regulada por uma comunidade de falantes, atendendo às exigências dos variáveis contextos em sua maneira complexa. É nessa riqueza da língua que demarcamos nossa identidade.

A nosso ver, no âmbito do ensino, o estudo da língua(gem) tem papel central, pois pode promover a formação do cidadão consciente e crítico ao fomentar seus diferentes usos: oral, escrito, formal, informal, de diferentes dialetos e diferentes gêneros. Daí que, entre esses fatores, a linguagem se justifica pelos sentidos que expressa, pelas intenções que se revela. Como afirma Antunes (2009), é pela linguagem que somos sujeitos de nossos próprios destinos. Nesse aspecto da língua, não pode restringir-se a questões gramaticais, apenas, mas explorar também a oralidade como objeto de ensino: “a língua nem cabe na gramática. Língua e gramática podem ser uma solução se aprendemos a apreciar a recriação da língua cada vez que a gramática varia” (ANTUNES, 2007, p. 160).

Parafraseando Antunes (2007), o ensino da língua não pode ser visto, como uma questão, apenas, de correto e errado, ou como um conjunto de palavras soltas, mas

como uma atividade interativa, que faz parte de nós, de nossa identidade cultural, é por ela que nos sentimos pertencentes a um espaço. É ela que comprova nossa declaração: “eu sou daqui desse lugar”. De maneira que uma língua é um conjunto de subsistemas que se integram e interdependem implacavelmente. Foucault (1999) nesse mesmo viés, em seu livro “*A palavra e as coisas*” numa análise da projeção da linguagem, diz que a língua não é estática, não é um sistema fechado, ele usa como protótipo o homem, que até nos seus menores gestos involuntários tem um sentido, ali constitui-se coerentemente um sistema de signos.

Nesse âmbito, um ensino de língua que nos interessa estimularia as dimensões da condição humana:

[...] a compreensão, a fluência, o intercâmbio, a atuação verbal como forma de participação nossa na construção de um mundo, inclusive linguisticamente, mais solidário e mais libertador. Ou seja, privilegiemos o ensino de uma escrita socialmente relevante, não excludente, encorajada, centrada em tudo que dá sentido à grandiosa aventura da vida humana (ANTUNES, 2009, p. 216).

Assim, nas palavras de Antunes, a escola deveria tirar do “escondido” os modos de funcionamento da língua, abrindo esse universo para que as pessoas possam ver suas regularidades, suas estratégias de uso, adotando como uma efetiva experiência da comunicação dialógica, com práticas letradas diversificadas no convívio com textos. Ela reflete sobre esse estranhamento que ainda existe da escola como lugar de letramento, como ambiente natural em que os alunos deviam ser motivados a mergulhar no mundo das linguagens. No contexto da alfabetização, por exemplo, a língua precisa circular para além da restrição à codificação e a decodificação. Soares (2009, p. 34) situa que:

A língua possibilita a interação entre as pessoas no contexto social em que vivem: sua função é, pois, sociointerativa. Essa função se concretiza por meio de textos: quando interagimos por meio da língua, falamos ou escrevemos textos, ouvimos ou lemos textos.

Nesse caminho, não devemos desconsiderar que nessas questões de discursivização da língua, o aluno irá escrever para seu interlocutor. Existem muitas minúcias envolvendo as questões aqui colocadas, mas de toda forma, essas escritas suscitam reescritas, e se transformam em um elo de comunicação, porque o texto tem necessidade de socialização para o outro.

Em se tratando das questões dos sentidos do texto, podemos então questionar ao trazer para nosso campo de pesquisa: nós estamos ensinando somente para a unidade da língua ou para a discursividade? Ensinaamos uma forma ou a comunicação? O que está sendo privilegiado aos alunos? Esses enfoques representam os processos de reflexão em sala de aula. Ora, isso significa observar a oportunidade de tratar dos gêneros na perspectiva interacional e conduzir os alunos a produzirem textos diversos: sejam eles escritos, orais ou imagéticos, em seus exercícios culturais mais reais.

2. Contextualizando a alfabetização e os letramentos

As capacidades de letramento envolvem não só o conhecimento de convenções gramaticais, mas também dinâmicas comunicações em diversas configurações e ferramentas de design de texto. Isso significa que o ensino do letramento tem que se mover bem além de suas antigas fronteiras disciplinares.²⁴

Bill Cope Kalantzis

No mundo globalizado, a diagramação, os hipertextos, as animações, animes, remixes, videoclipes dentre outras estéticas impregnam-se na contemporaneidade de modo a fazer significar os textos, exigindo-se multiletramentos, multimodalidade (KRESS, 1997) ou multissemoses. Contudo, são necessárias novas ferramentas e novos letramentos, ou seja, novas práticas sociais para se lidar com a linguagem em uso no ciclo de alfabetização.

Os sujeitos que se alfabetizam na contemporaneidade, passam a construir e partilhar outros modos semióticos, tais como: dublagem no aplicativo *tiktok*, aulas on-line, histórias compartilhadas dos mais velhos na pandemia, etc. Esses novos mecanismos da linguagem de cultivo da tradição oral precisam ser evidenciados na sala de aula, todavia, esse aluno não é só leitor do texto escrito, mas também está imerso ao mundo de novas tecnologias e esses aspectos precisam ser levados em consideração. Rojo (2019) designa a alfabetização como **uma prática cujo conceito é de natureza linguístico-pedagógica.**

²⁴ No original: “*The capabilities of literacy involve not only knowledge of grammatical conventions but also effective communication in diverse settings, and using tools of text design. This means that literacy teaching has to move well beyond its old, disciplinary boundaries*” (KALANTIZ, 2008, p. 202 e 205).

Portanto, para compreendermos melhor, contextualizaremos, *a priori*, sobre o processo contínuo de alfabetização que aqui adotaremos amparados em Magda Soares (2017, 2018, 2020). Os dados pesquisados pela estudiosa de alfabetização, sobre o fracasso nesse ciclo inicial²⁵ impactam e causa preocupação ao ser confirmado repetidamente em todas as avaliações externas. Os resultados negativos evidenciam maior concentração nas escolas públicas do Brasil. Segundo o censo de 2018²⁶, mais de 20 milhões de crianças estão sendo afetadas pelo não-aprendizado. Inferimos, mediante esses dados consolidados, que o problema da alfabetização é um problema social e historicamente esteve à mercê de interesses políticos.

Entretanto, mesmo com os problemas e desafios que são evidentes (como a desigualdade social) precisamos ter um olhar cuidadoso acerca da questão do fracasso no ciclo de alfabetização, é imprescindível reconhecermos que já avançamos e revolucionamos em muitas questões; os professores alfabetizadores de todo Brasil vêm realizando trabalhos de qualidade que impactam positivamente na alfabetização das crianças²⁷, merecendo valorização e apreciação das universidades, da equipe pedagógica, da família etc.

Vale ressaltar que, algumas décadas, somente as crianças de classe média poderiam ser alfabetizadas com procedimentos hoje bastante criticados pelos pesquisadores da área: decorar aglomerados de textos sem compreender o sistema alfabético e sem considerar os letramentos (MORAIS, 2020)²⁸. Hoje, o processo de ensino-aprendizagem é ofertado para todos, desde os 4 anos de idade as crianças têm

²⁵ Segundo Magda Soares (2018), a alfabetização é organizada em ciclos dentro do sistema de ensino. Como aponta atualmente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos” (BRASIL 2018, p. 59).

²⁶ Acesso do censo escolar 2018 disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>>

²⁷ Magda Soares (2020) em seu livro “Alfaetrar” situa que foi recebida numa rede municipal de Minas Gerais, na cidade de Lagoa Santa e já faz 12 anos de convívio permanente com as docentes, pedagogas, etc. Nessa experiência, ela afirma que as crianças aprendem a ler e escrever, no processo de possibilidades com o alfabetizar e letrar em sincronia. Os resultados estão sendo lisonjeiros.

²⁸ Transcrição da palestra “Alfabetização no Brasil para além da pandemia” no canal da ALAB – Associação de linguística aplicada no Brasil”, proferida em 31 de julho de 2020, com a participação do convidado prof. Arthur Gomes de Morais. A palestra em sua íntegra pode ser assistida em <<https://www.youtube.com/watch?v=9bzBIEYw3uc>>. Sua fala específica sobre esse ponto em que tratamos está dos 15min06seg em diante.

acesso à educação infantil. Vejamos agora essa evolução em se tratando da alfabetização, já tem uma ampla adesão de perspectivas teóricas que abrange a escrita como uma forma de se expressar. Nesse estudo, sobretudo, entendemos que toda produção textual é movida de intencionalidade, têm seus interlocutores e sua situacionalidade.

Frente a esses aspectos, para realizar tal contexto histórico, contamos com Snyders (1988) quando ele nos mostra que o espaço escolar é um dos lugares institucionais por excelência, compreendido por suas dinâmicas e especificidades. Ribeiro (2020), estudiosa brasileira da multimodalidade, também pode contribuir quando situa que justamente à escola cabe a formação crítica e mais aprofundada dos textos. Assim, concordando com Snyders (1988) e Ribeiro (2020), ao olharmos para a relação de ensino no processo de ler e escrever, envolve estar ciente que o papel do professor é o de direcionar e conduzir os alunos em suas investigações, ajudando-lhes neste movimento de continuidades e rupturas. Nesse sentido, é imprescindível considerar a escola como um espaço em que se pode falar sobre temas interessantes, ouvindo com atenção e respeito os pares. Isso constitui uma aquisição importante na superação dos problemas.

Além disso, entendemos que quando a criança vem ao mundo, ela está imersa na língua, no ambiente da sua casa permeadas por vivências: em seu seio social por meio das brincadeiras com músicas, livros, a partir da oralidade da criança. Conforme aponta Kleiman (1995), a escrita, a capacidade gestual, os desenhos são como um elemento identitário da formação dos sujeitos e entendimento dos signos.

Nessa lógica, considerando as especificidades da alfabetização, Magda Soares (2020) chama a atenção para algumas perguntas que necessitam ser feitas pelos professores alfabetizadores, e ao mesmo tempo ela nos responde²⁹: *Quem aprende? A criança. Qual criança? Os mais de 20 milhões nas camadas populares. O que aprende? A escrita alfabética; os usos sociais da escrita. É um sistema arbitrário de*

²⁹ Transcrição da palestra de encerramento “Alfabetização e Letramento: teorias e práticas” do evento ABRALIN AO VIVO, proferida em 31 de julho de 2020, com a participação da convidada profa. Magda Soares. A palestra em sua íntegra pode ser assistida em <<https://www.youtube.com/watch?v=UnkEuHpxJPs&t=6054s>>. Sua fala específica sobre esse ponto em que tratamos está dos 40min58seg em diante.

relacionar sons com grafemas. É um sistema de representação, que a criança desenvolve ao longo do tempo. *Quando aprende?* Ao longo de seu desenvolvimento progressivo cognitivo e linguístico. Não há um momento preciso.

Pensar nessas perguntas nos leva a situar que o processo de alfabetização se fundamenta em um conjunto de teorias linguísticas e psicológicas, que constituem a base para a compreensão de como a criança aprende o sistema alfabético de escrita ao longo de seu desenvolvimento linguístico e cognitivo. Com bases nessas teorias se pode definir como ensinar e quando ensinar, o que implica métodos de alfabetização, no plural, não apenas um método; como a língua escrita se insere em contextos socioculturais, a aprendizagem do sistema de escrita deve ocorrer contemporaneamente ao desenvolvimento dos letramentos – da aprendizagem dos usos sociais desse sistema (base para desenvolver a produção de textos). Ademais, o processo de letramento se fundamenta em teorias da linguística textual e da teoria do discurso e dos gêneros, que constituem a base para o desenvolvimento das habilidades de leitura, interpretação e produção de textos.

A alfabetização, possui muitas especificidades, como a consciência grafo-fonêmica, portanto, não é uma questão puramente de método, mas de como orientar a aprendizagem da criança ao longo do seu desenvolvimento, partindo da sua realidade. Os estudos de Soares (2018) permitem compreender o conjunto de aspectos que precisam ser explicitados, refletindo a língua como objeto de conhecimento e de aprendizagem, em que está intrinsecamente ligada ao contexto. É um processo que demanda várias ações e convenções sociais.

Em suma, alfabetização consiste na criança chegar ao princípio alfabético: ler e escrever textos. Soares (2018, p. 351) define alfabetização como **“a aprendizagem da faceta linguística – associando-lhe o letramento – o desenvolvimento simultaneamente das facetas interativa e sociocultural”**. Para ela, esse processo de alfabetizar e letrar é simultâneo: o alfalettar.

Frente a esses aspectos que se somam do “alfa + letrar”, nossa pesquisa se vê comprometida com teorias que se voltam para as singularidades desse campo. Isto é, compreender sobre como as questões de letramento compõe um caminho importante

para considerarmos sua relevância e historicidade do conceito, que vem rompendo e desconstruindo a ideia de um ensino mecanicista, tradicional e grafocêntrico. O debate dos letramentos e da alfabetização aqui abordadas, traz um outro olhar para se pensar a escrita, para além de uma visão restringida somente a um método ou modo de fazer.

A intenção é esclarecermos sobre as variadas terminologias da palavra “letramento” que aparecem ora de forma singular, no plural ou acrescida de modificadores ou prefixos, como por exemplo: novos letramentos, multiletramentos e letramento crítico. Conforme explicitaremos, essas diferenças possuem algo em comum. De forma breve, situaremos essa linha-do-tempo dos letramentos.

Segundo Soares (2009), o termo *literacy* (entendido como um reducionismo do conhecimento às habilidades e competências “cognitivas” no processo de interpretação) só surge em fins do século XIX na Grã-Bretanha. No Brasil, o aparecimento e uso do termo *literacy*, data a partir do fim da década de 80 por Mary Kato, motivando a criação do termo **letramento** (entendido como os usos sociais da escrita e da leitura).

Outro termo - **os novos estudos de letramentos** – vem do inglês *New literacy studies* (NLS) e tem origem no final do século XX com o objetivo de alargar o conceito de **letramento tradicional**. Segundo Duboc (2012), esse letramento foi impulsionado pela emergência dos estudos socioculturais, a necessidade de reforma curricular nos Estados Unidos e a pedagogia crítica de Freire – na qual essa também influenciou o **letramento crítico** – aqui entendido como o desenvolvimento da consciência crítica para além do texto, conferindo ênfase à elucidação de questões sociais e ideológicas em que está inserido, na relação desse real com as tensões e conflitos.

De fato, Freire (1989) tem um amplo envolvimento nas questões da alfabetização quando remete à relação de ensino dialógica, como princípio de amorosidade. Para que a partir dos saberes dos discentes, haja um saber partilhado. Em sua proposta, procuramos caminhar a partir do universo vocabular da criança, da função social da escrita e da sua oralidade. Isso significa que, a criança não é um mero depositário de conteúdo, não é vazia de experiências. Essas questões, sem dúvida, marca uma condição do processo de alfabetização e letramento.

Pautando-se em Kleiman (1995), isso nos leva a desvelar o reencaminhar do sentido da escrita priorizando o que há de comum com a oralidade. Dessa maneira, o verbal não pode ser dissociado de outras linguagens, não faz sentido abordar a escrita e oralidade de forma isolada e afastada, posto que ambas devem ser valorizadas no processo de ensino e aprendizagem.

É importante frisar que, **os novos estudos de letramentos** já nos permitem uma reflexão sobre a língua(gem) ao instaurar situações que levem o aluno a fazer uso efetivo dela, atendendo a propósitos e interesses que têm a ver com seu contexto social, aonde o professor não negue a capacidade linguística oral do aluno. Segundo Ramos (1997), o estudo da modalidade oral é um importante objeto no ensino da língua.

Nessa mesma proposta dos **novos estudos de letramentos**, teóricos como Street (2014) também ganha notoriedade. Ele discutiu sobre a aprendizagem da língua para além de um domínio ou técnica de escrita, ou seja, entendeu a sua situacionalidade política e ideológica. Brian Street (2014) deu início ao movimento ***New Literacy Studies***, trazendo questões de identidade e empoderamento. O teórico realizou uma discussão sobre as concepções de letramento autônomo e o letramento ideológico, para podermos compreender a relação de poder em torno da escrita, a partir de uma dimensão ideológica do letramento, rompendo a ideia de hegemônico, ao passo que a diversidade cultural é parte intrínseca da nossa realidade. Ele refuta o modelo autônomo de letramento, que é um letramento puramente técnico, que distancia as pessoas e somente aparenta ser neutro.

Mediante essa implicação, Street problematiza a respeito dos outros letramentos ao lado das versões dominantes, escolarizadas, uma vez que as práticas letradas na comunidade e na escola possuem um traço comum, derivado de processos culturais e ideológicos. Os letramentos necessitam então, ser fundamentados como “as práticas sociais de leitura e escrita e evitar juízos de valor acerca da suposta superioridade do letramento escolarizado com relação a outros letramentos” (STREET, 2014, p. 127).

O autor aprofunda suas análises quando pontua que os letramentos precisam ser compreendidos como prática social e enquanto processo, ou seja, onde o foco não seja medido por uma determinada competência. Por esse mesmo caminho, lembramo-nos de Kress (1997) quando assume seus dizeres apontando que não é meramente adquirir conteúdos e decodificar, mas, sobretudo, é preciso uma educação que considere a subjetividade e a criticidade dos sujeitos.

Para melhor interpretação, nesse quadro evidenciaremos de forma sucinta a diferença entre o modelo autônomo e ideológico de letramento estudado por Street:

QUADRO 3 - Diferenças entre o letramento autônomo e ideológico por Brian Street

Modelo autônomo	Modelo ideológico
Concepção dominante, autoritária e técnica que reduz às capacidades cognitivas, que podem ser medidas, classificadas e avaliadas nos sujeitos.	Reconhece que vivemos práticas sociais, em que diversas ideologias e relações de poder atuam. Contesta o senso comum.
Orientada para as habilidades. Utilizam-se expressões, como: “grau de letramento”, “nível de letramento”, “baixo letramento” ou “analfabeto”.	Preocupa-se em saber como as pessoas usam os textos e o que fazem com eles em distintos contextos históricos e culturais. Afinal, as práticas letradas são produtos da cultura, da história e dos discursos.
Usa apenas o texto escrito e deprecia/desvincula as práticas letradas locais.	Existem múltiplos letramentos em contextos reais. Há uma sensibilidade para as culturas locais.
Principais conceitos e ideias: <ul style="list-style-type: none"> a) Consciência metalinguística (gramática). b) Decodificação. c) Escrita para interesses políticos individuais. d) Teoria da grande divisão: iletrados x letrados. e) Dicotomia. 	Principais conceitos e ideias: <ul style="list-style-type: none"> a) Letramentos sociais: é a natureza social do letramento. b) Eventos de letramento: é qualquer ocasião em que a escrita é essencial à natureza das interações e seus processos interpretativos, ou seja, o momento concreto e específico que utilizamos a linguagem e escrita. Por exemplo: nas palestras as pessoas fazem uso das anotações. c) Práticas de letramento: são os níveis dos usos e significados culturais da leitura e da escrita. São os modos de utilização do letramento aos quais as pessoas recorrem em um evento letrado. d) Perspectivas transculturais: são as culturas distintas existentes através do tempo e espaço. e) Abordagens etnográficas: envolvem descrições minuciosas dos grupos e

	seus participantes: observação detalhada e escuta atenta. f) Multiletramentos : se refere ao caráter múltiplo e variado das práticas letradas.
--	--

Fonte: Fichamento pessoal da pesquisadora baseado em Street (2014).

Diante disso, em seus escritos o autor defende que no âmbito escolar acontece um letramento específico regado a características sociais e variedades. Segundo ele, é na escola que dialogamos com as mudanças, portanto, a distância entre a língua e os sujeitos pautados apenas em uma escrita para o professor avaliar, não faz com que o aluno se aproprie dos diferentes letramentos que o contexto nos possibilita em seus usos sociais.

Assim sendo, tanto na concepção de Kress (1997) e Street (2014) **um letramento crítico** é fundamental para estabelecermos um posicionamento e fazer rupturas com o naturalizado. Em vista dessas contribuições dos autores, acreditamos que estar apto e preparado para desconstruir às verdades absolutas e agir enquanto agenciador a partir da leitura de mundo é potencializador para o ensino.

Nesse rumo, é interessante perceber a aproximação das considerações que Street traz e também Rojo (2012), que é uma das precursoras dos **multiletramentos e letramento crítico** no Brasil, quando ambos explicitam a tarefa do professor lidar com a variedade de necessidades letradas na sociedade contemporânea, refletindo acerca de um letramento dominante do modelo Ocidental, que impõe uma única visão.

Seguindo para os **novos letramentos** - aparecem **na década de 90 do século XX**, se opondo a essa aceção literal de letramento, estritamente cognitiva e enquanto processo individual, que não nos permite questionar,

O que constitui o “novo” nos novos letramentos não advém do simples uso dos aparatos tecnológicos, mas sim, de um processo de reconceituação sem precedentes quanto ao que vem a constituir sujeito, conhecimento, língua e, conseqüentemente, pedagogia (DUBOC, 2012, p. 78).

Como assinala Duboc (2012), **os novos letramentos** vêm priorizando as possibilidades das mídias digitais na era digital/tecnológica. Expandem novas formas

de letramento para além de mídias impressas, complexificando a própria noção de língua. É, por conseguinte, a *digitalidade* o elemento inovador da atualidade.

Usualmente, pensamos que as práticas de letramentos são recentes para a escola, porém, quando nos atentamos ao contexto cotidiano, são comuns aos discentes. Os ‘brinquedos’ levados para a escola são parte das novas tecnologias: tablet, smartphones, celulares com *android* ou *ios*. Os alunos se dirigem a nós, e perguntam: “professora, você joga free fire”? ou “salva meu número no WhatsApp e me manda a foto que tiramos da turma”³⁰.

Diante desses modelos, Rojo (2012) defende que o papel da escola envolva os **letramentos críticos** requerendo uma metalinguagem, ou seja, é função da escola preparar o aluno para realizar leituras em diferentes mídias e gêneros. Para melhor compreensão do leitor, a autora amplia a discussão situando sobre o Grupo de Nova Londres (1996) exibindo os quatro movimentos pedagógicos para o ensino-aprendizagem, que são:

- 1) *Prática situada*: emerge em práticas que fazem parte das culturas do aluno e dos designs disponíveis, relacionando com outros espaços culturais de outras esferas e contextos.
- 2) *Instrução aberta*: a análise consciente dessas práticas vivenciadas e desses designs familiares ao alunado.
- 3) *Enquadramento dos letramentos críticos*: interpretar criticamente os contextos sociais e culturais de circulação e produção desses enunciados. Necessita uma postura reflexiva.
- 4) *Prática transformadora*: a criação ou nova produção desses diferentes modos de significação – o *redesign*. Assim como o termo utilizado por Kress (1997) e Bakhtin (2003), Rojo diz que se exige uma *agentividade* do sujeito, sendo a escola uma das agências mais importantes de letramentos.

Nesses parâmetros, o professor precisa engajar as crianças no processo de aprendizagem e traçar estratégias que as levem do conhecimento prévio à criação em

³⁰ Falas registradas em momento com alunos de outra escola na sala de aula.

todas as modalidades (escrita, imagética, sonora) como protagonistas sociais nesse universo cosmopolita. Mas, para uma proposta de alfabetização (que é o objetivo desse estudo), Rojo (2012, p. 39) reitera: “[...] com vistas aos **multiletramentos** precisa levar em conta o caráter multimodal dos textos e a multiplicidade de sua significação”.

Nesse sentido, com a preocupação para se olhar a questão da produção do texto, os recursos que são mobilizados e os múltiplos modos que servem a propósitos específicos, trataremos na seção seguinte sobre a **abordagem multimodal** como constitutiva do fenômeno da comunicação, logo, de todo texto.

3. O texto e sua produção pelo olhar da abordagem multimodal

A leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala.

Paulo Freire

Incontáveis são as formas de dizer, em seu duplo sentido: porque inumeráveis e porque há também o que não se pode contar.

Geraldi

Com quantos sentidos eu, tu, nós, vós e elas/eles escrevemos? Uma certa vez, um moço, obcecado pelo universal, disse que sem escrita não há história. Então, como historiar por vídeos? Quando gravamos, estamos escrevendo histórias ou não? E se uma criança desenha, brinca, canta, dança e registra tudo isso em mídia, tem história, por ser essa uma inédita escrita? O mar profundo da memória de um/a mais velho/a não compõe história? Escrever é um mar quando falamos de profundidade. Há muita água na escrita. Fica tão profundo quanto um texto... falo, danço, brinco, gravo, canto, piso, sinto, como..., logo escrevo? Com quantos dedos/corpos... se faz um texto?³¹

Para alcançarmos algumas respostas, sabemos que para Bakhtin (2003), tudo é texto enquanto campos de sentidos, tudo envolve o processo de compreensão, das réplicas, do próprio ato de assimilar. A visão de mundo, a tendência, o ponto de vista,

³¹ Texto coletivo produzido a partir de reflexões/experiências de pensamento do Grupo de Estudos no X Colóquio Internacional de Filosofia em autoria com mais 6 colegas da área educacional.

a opinião tem sempre sua expressão verbal, que constitui o discurso do outro. Desse mesmo ponto de vista, Smolka (2008) também traz uma provocação que nos ajuda a entender que o agir sobre o outro e sobre o mundo que nos cerca deve se dar por interferência do texto, que é a realidade concreta da língua – eminentemente, o lugar de enunciação, da interação, da unidade de sentido, onde sujeitos e autores são interlocutores.

Nossa compreensão inicial a partir dessas perguntas problematizadoras e filosóficas, é que, essencialmente, o ensino precisa partir do texto. A concepção adotada, em nosso caso, é constituída por ideias de Cope & Kalantzis (2008) e Kress (1997). Para esses estudiosos, como já viemos abordando, o texto é visto como um produto semiótico social que revela atividades interacionais, em que as possibilidades do evento comunicativo são evidenciadas. Segundo Gualberto, Santos e Meira (2020, p. 896 e 897, tradução nossa³²) existe uma gama de benefícios e possibilidades de uso do texto. Portanto, texto

[...] É derivado do verbo latino *texo*, que significa entrelaçar, tecer, trançar. Tais definições nos levam a entender o termo texto como uma unidade cujas partes são tecidos. Portanto, é relevante compreender o entrelaçamento dessas partes e arranjos. Uma tentativa de fazer isso por meio da lente sóciosemiótica multimodal, implica que a cultura é entendida como um conjunto de sistemas, sistemas de significados que estão inter-relacionados.

Diante dessa definição, Kress (1997) nos aponta que o texto inclui várias esferas de produção e supera a visão tradicional. Seja como for, a nossa comunicação é realizada por signos linguísticos. Em face disso, ele postula que não comunicamos somente pela palavra escrita, mas que os textos são permeados por uma pluralidade de modos envolvidos na sua constituição, hoje conhecida como a **abordagem multimodal**.

Quando falamos de modos, nos referimos às diferentes maneiras pelas quais podemos transmitir mensagens. Estamos falando sobre o uso da palavra, escrita, fala, ruídos, bem como as línguas diferentes da nossa língua materna. Um texto contém

³² No original: “Is derived from the Latin verb *texo*, which means interweave, weave, plait. Such definitions lead us to understand the term text as a unit whose parts are woven. Therefore, it is relevant to understand the intertwining of these parts and arrangements. An attempt to do that through multimodal sociosemiotic lens, implies that culture is understood as a set of semiotic systems, systems of meanings that are interrelated” (GUALBERTO, SANTOS e MEIRA, 2020, p. 896 e 897).

mais de um *modo* de representação. Segundo Gualberto e Santos (2019, p. 10), os modos são usados para representar o mundo

No que se refere aos *modos*, estes são definidos como os meios pelos quais o signo se torna evidente – visível, tangível, audível (Gualberto; Kress 2019:1). O termo também é utilizado para se referir a um conjunto de recursos socialmente e culturalmente moldados para a produção de sentido. [...] O modo é o que uma comunidade considera como tal e utiliza em suas práticas sociais. Logo, o que uma comunidade decide considerar e usar com regularidade como modo é um modo. Se há uma comunidade que usa, por exemplo, fonte, *layout*, cor, com uma regularidade, consistência e premissas compartilhadas, esses recursos são modos para este grupo.

Por muito tempo, o modo escrito foi visto como a única forma de comunicação e de passar ideias. A multimodalidade nos mostra que, a imagem, o gestual, o figurino, o espacial, etc., divide espaço com outros modos que também significam: daí vêm os vários recursos para que a comunicação aconteça de uma forma mais efetiva, influenciando de alguma forma nas nossas práticas e na nossa vida.

Quando estamos realizando alguma leitura, involuntariamente atribuímos sentidos aos recursos visuais que estão naquele texto, expressamos nossas ideias silenciosamente ou até mesmo verbalmente. Daí uma importante noção da multimodalidade: o *recurso semiótico*. De maneira abrangente, Gualberto e Santos (2019, p. 11) conceituam que

Ele é o ponto de partida para o entendimento da mudança de paradigma, proposto por Kress e Van Leeuwen. Os autores ressaltam o produtor do signo no processo de produção de sentido como um agente que constrói e reconstrói esse signo para melhor representar seus interesses em eventos comunicativos. Nessas premissas, refuta-se a noção convencional de que o signo é produzido dentro de um sistema fixo. Ainda nesse raciocínio, podemos nos questionar como *recursos semióticos*, por exemplo, de molduras, saliência etc.

É através dos *recursos semióticos* que compomos os nossos textos, usamo-nos em qualquer lugar, geralmente nas escolhas, nas estratégias de composições, em suas dimensões estéticas na concretização do texto etc. Na multimodalidade, recursos e modos são termos intercambiáveis. Enquanto produzimos um texto, estamos criando significado à medida que trazemos os recursos junto do que almejamos. Exemplo: na fala – tom, altura, ritmo; na escrita – cores, fonte, tamanho.

Em vista desses elementos, Kress (1997) situa que não podemos definir o que é texto sem considerar os valores, as posições, as representações no mundo que ganham materialidade pelo próprio texto. Ele reafirma de que texto é lugar de interação dos sujeitos, os quais, dialogicamente, nele se organizam e são constituídos; e que por meio de ações linguísticas e sociocognitivas, constroem-se objetos-de-discurso e propostas de sentido. “A linguagem sempre ocorre como texto; nunca como apenas (um monte de) enunciados. As crianças, portanto, sempre encontram a linguagem como texto” (KRESS, 1997 p. 15, tradução nossa³³).

O cerne da questão é: qual o lugar do texto no ensino da língua? Os alunos sabem o que é texto? Os textos são únicos? A produção de textos é circunscrita a meros hábitos de cópias dos exercícios no quadro? No que diz respeito ao processo de *meaning making*, que são as produções de sentidos, como olhamos para os textos imagéticos, ou melhor: a imagem é um texto? Mediante a análise do texto e suas unidades: que gestos de interpretações estão postos nele? Quais atributos os alunos podem observar no texto? Como as práticas textuais estão sendo entendidas? Das situações cotidianas, quais textos se formam? Que textos emergem nessas situações?

Parafraseando Geraldi (2015), nós vivemos em um mundo de práticas diversas de texto que ganham novas tendências de formatação e, conseqüentemente, modificam o uso e as formas de domínio da leitura e da escrita. A apreensão de compreender os textos fomenta num processo contínuo. Ele afirma que

Privilegiar o estudo do texto na sala de aula é aceitar o desafio do convívio com a instabilidade, com um horizonte de possibilidades de dizer que em cada texto se concretiza em uma forma de a partir de um trabalho de estilo. E ainda mais é: saber que a escolha feita entre os recursos expressivos não afasta as outras possibilidades e que seguramente algumas delas serão manuseadas no processo de leitura (GERALDI, 2015, p. 119).

Essa afirmação demonstra claramente a conceituação de texto aqui considerada: não como objeto de um exercício de memorização, da leitura silenciosa e individual para verificar a presença de certa classe gramatical, da aplicação de certa regra, etc. Mas

³³ No original: “*Language always occurs as text; never as just (a heap of) utterances. Children therefore always meet language as text*” (KRESS, 1997, p. 15).

consideramos **texto como objeto de reflexão, das atividades epilinguísticas**³⁴. Por isso, ao falarmos sobre texto significa que precisamos ter o que dizer, ter razões para dizer e ter claro para quem eu vou dizer, pois ele é

A materialização linguística de um discurso, cuja materialidade sustenta os sentidos possíveis e aparentemente impossíveis, aparentemente impossíveis porque no mesmo texto se cruzem outros discursos com os quais o texto se relaciona, dos quais se afasta ou dos quais se aproxima. (GERALDI, 2015, p. 115)

Nesse sentido, não há como negar que esses apontamentos nos mostram que a língua ocorre na esfera humana. O texto tem um conteúdo temático, surge pela sua função, e assim assume sua composição (BAKHTIN, 2003). Logo, é pela troca e experiência que o texto contorna, numa dimensão não-mecânica, mas na alteridade, no reconhecimento com o outro. Apesar de os textos assegurarem parte da significação, trabalhar com o texto é perceber como os próprios sujeitos se colocam. Logo, a definição de texto é apresentada abaixo:

Textos - como objetos materiais - são em parte constitutivos de instituições sociais; eles fornecem meios de "ler" os interesses e propósitos das pessoas envolvidas em a confecção de textos em uma instituição; eles revelam os significados e os processos envolvidos em sua fabricação. Os textos são resultados de processos iniciados e executados por agentes sociais pelos motivos sociais; e eles fornecem um meio de obter visão desses processos e das finalidades dos agentes sociais (KRESS, 2011, p. 205, tradução nossa³⁵).

A adesão desse conceito de texto, resultante de práticas representacionais e produtivas que emprega uma gama de recursos, nos impulsiona a considerar as práticas ativas e transformadoras das crianças, uma vez que a confecção dos signos demonstra sua subjetividade e agenciamento da sua própria criação cultural e social. É papel de o professor valorizar então, a título de exemplo, os desenhos e artes que demonstram a comunicação como uma ação social, que será um dos focos de nossa pesquisa.

³⁴ “É a reflexão que quem escreve ou lê faz enquanto escreve ou lê, para compreender ou atribuir sentidos ao texto, verificar sua lógica, coesão, coerência, adequação das categorias gramaticais e ortografia, seja como leitor que precisa entender o que lê, seja como autor que deseja que seu leitor entenda o que escreve” (Definição disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossaspublicacoes/revista/artigos/artigo/1507/o-trabalho-epilinguistico-na-producao-textual-escrita>)

³⁵ No original: “*Texts - as material objects - are in part constitutive of social institutions; they provide means of “reading” the interests and purposes of those involved in the making of texts in an institution; they reveal the meanings and the processes involved in their making. Texts are outcomes of processes initiated and per formed by social agents for social reasons; and they provide a means of getting insight into these processes and the purposes of social agentes*” (KRESS, 2011, p. 205).

As crianças usam esses meios representacionais com o que elas têm disponível para fazer significar. A escrita sinalizante da criança são os efeitos de suas ações de significado, decorrentes de seu interesse, usando o que elas têm disponível como meios representacionais (KRESS, 1997, p.16, tradução nossa³⁶).

Dessa observação, alargamos nosso estudo trazendo o conceito de texto de modo mais abrangente, na qual as produções de todos os tipos de textos precisam ser tratadas com a mesma importância do modo escrito. Ou seja, os modos de comunicação possuem o mesmo nível de importância. Nós nos comunicamos por textos, e eles têm características específicas. Têm marcas diferentes. Existem vários recursos para produzi-los. Ao considerarmos esses aspectos multimodais da linguagem, torna-se possível visualizar diferentes tipos de significados, visto que eles são essenciais para ampliar as perspectivas a respeito das múltiplas formas de como o texto pode ser interpretado.

A partir dessa ideia, Kleiman (1997) e Geraldi (2015), analisaram o campo dos textos, o que os levam a afirmar que texto não é um depósito de informações que consiste em apenas extrair informações, mas é preciso perceber a beleza da linguagem que o envolve, afinal, escrever um texto exige sempre que o sujeito nele se mostre, porque resulta de uma invenção. Por isso, cada texto diverge do outro, apesar de tratar do mesmo tema e estar expresso na configuração de um mesmo gênero. Cada texto se caracteriza pela singularidade de seus gestos. E esta singularidade corresponde outra singularidade, a da leitura enquanto construção de sentidos.

Construção de significados, mudanças de significados, atribuição de sentidos: partem sempre do texto – são trabalhos de leitura. Numa sociedade onde a leitura não é uma prática social, ler na sala de aula para construir possibilidades, construir sentidos, torna-se perigosa subversão” (GERALDI, 2015, p. 112).

Assim, a criança precisa adentrar no mundo da linguagem com base em textos reais, contextualizados, variados, e ao mesmo tempo, vai aprendendo a perceber os usos sociais e culturais da leitura e da escrita, vivenciando muitos eventos de letramento ao conhecer os recursos que o texto oferece.

³⁶ No original: “*Children use such representational means as they have available for making that meaning. The child’s written signs are the effect of their meaning-making actions, arising out of their interest, using what they have available as representational means*” (KRESS, 1997, p.16).

4. A produção de gêneros textuais na escola

Gêneros independem de decisões individuais e não são facilmente manipuláveis, eles operam como geradores de expectativas de compreensão mútua. Gêneros textuais não são fruto de invenções individuais, mas formas socialmente maturadas em práticas comunicativas.

Marcuschi

Ao longo dessa seção, refletiremos sobre a importância do gênero no contexto escolar, uma vez que acreditamos que ele é um dos principais elementos da linguagem que possibilita a interação com o outro, no que se refere às produções textuais. Isso significa considerar que o elo entre língua, comunicação e sociedade são os gêneros.

Pensando então, em trabalhar com os gêneros no contexto escolar exige compreender esse conceito em conformidade com as variadas tendências teóricas, sua relação com as diversas concepções de letramento e sua articulação com o público-alvo a quem está destinado. Segundo Oliveira (2010, p. 342), “diferentes concepções de gênero e de letramento resultam em diferentes práticas”. Em nosso estudo, nos valeremos da concepção interacionista da linguagem.

Tendo em vista o contexto da alfabetização, o manifesto do *New London Group* (1996, p. 21) oferece uma importante contribuição sobre a noção de gênero,

Gênero é um aspecto intertextual de um texto. Mostra como o texto se vincula a outros textos no contexto intertextual, e como pode ser semelhante em alguns aspectos a outros textos usados em contextos e suas conexões com os tipos de texto na (s) ordem (s) do discurso. Mas gênero é apenas um de vários aspectos intertextuais de um texto, e precisa ser usado em conjunto com outros, especialmente discursos.

Diante do exposto, reconhecemos que um gênero não se reduz somente as suas características formais, mas a sua função é ponto primordial. À vista disso, os gêneros são fenômenos históricos fortemente vinculados à vida cultural e social. O gênero textual constitui-se numa relação funcional entre texto e contexto. Um gênero é um modo específico de dizer que revela quem fala e de que lugar fala (OLIVEIRA, 2010; LANDEIRA, 2009; MARCUSCHI, 2009).

Além disso, constitui-se como um dos conceitos mais importantes de Bakhtin (2003). Os *gêneros do discurso* para Bakhtin é uma forma de agir sobre o outro, de agir sobre o mundo. É a forma como o discurso vai dando um 'emolduramento' nas situações comunicativas. Os gêneros não são fixos, entretanto possui suas próprias configurações semânticas. São eles que organizam nossa linguagem, pelo fato de possuir aspectos sócio comunicativos e funcionais.

Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível (BAKHTIN, 2003, p. 302).

Estamos num mundo repleto de criação e de construção de novos gêneros textuais. Nós convivemos com uma gama de gêneros na qual o ambiente semiótico nos oferece, por exemplo: a publicidade, o digital, o livro didático como um todo, a reunião de pais etc.

Como vimos no capítulo anterior, a língua faz parte da nossa vida. Nessa seção, veremos que a língua se manifesta em gêneros diferentes, gêneros esses que percebemos como um contínuo a partir do texto (MARCUSCHI, 2009). Sob esse prisma, Marcuschi traz uma questão fundamental para nossos estudos. Para o autor, no ambiente escolar, esse aponta a dificuldade do aluno em entender o que é sequência, o que é gênero textual circulante em sala de aula

Não é difícil tomar os gêneros textuais e analisá-los com esses critérios, identificando-lhes as sequências. Para o caso do ensino, pode-se chamar a atenção da dificuldade que existe na organização das sequências tipológicas de base, já que elas não podem ser simplesmente justapostas. Os alunos apresentam dificuldades precisamente nesses pontos e não conseguem realizar relações entre as sequências. E os diversos gêneros sequenciam bases tipológicas diversas (MARCUSCHI, 2009, p. 10).

Por esse fundamento, não será o bastante ensinar uma lista de características formais para garantir que o aluno saiba escrever e ler bem. Ensinar um gênero por meio de uma prática pedagógica implica um convívio anterior com esse gênero (LANDEIRA, 2009).

Kleiman (2007) explicita que no ensino das produções textuais de diversos gêneros em sala de aula, depende, sobretudo, do grau de familiaridade do aluno com os textos pertencentes aos gêneros mobilizados para comunicar-se em eventos que

pressupõem essa prática. Em uma experiência realizada com o gênero “resenha”, ela situa que os alunos foram experimentando com base nos gêneros que já conheciam e, aos poucos, foram inferindo os elementos relevantes para escrever seus textos. Diante disso, não podemos ignorar sobre o que Geraldi (2013, p. 119, grifos nossos) reafirma sobre a importância do conhecimento que a criança traz para sala de aula:

Todo o menino que vem sentar-se nos bancos de uma escola traz consigo, sem consciência de tal, o conhecimento prático dos princípios da linguagem, o uso dos **gêneros**, dos números, das conjugações, e, sem sentir, distingue as várias espécies de palavras.

Assumindo uma posição semelhante à de Kleiman e Geraldi, Soares (2009) também explicita que ao trabalhar os gêneros na escola, tudo começa com o texto, e para isso, é necessário selecionar cuidadosamente textos reais que circulam no contexto social do discente, em um nível de complexidade do desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança em que sejam de um gênero textual. Para ela, partimos do texto para se chegar ao gênero. O gênero ingressa a partir do tipo de texto escolhido.

Logo, os gêneros estão intimamente ligados à vida cultural e social. Eles são maleáveis e dialoga com outro texto, sendo necessário seu uso adequado num contexto social lógico. Após a invenção da escrita, os gêneros se multiplicaram, mas também podem desaparecer. Com o surgimento das novas tecnologias, novos gêneros fazem parte do nosso cotidiano e permeiam nosso meio social. Pelas palavras de Bakhtin (2003), um gênero se ancora em outros gêneros: uma assimilação se torna um novo gênero híbrido ou transgressor. Nessa direção, novos gêneros estão cada dia mais plásticos, como uma ‘coreografia’.

Um ponto pacífico que está entre as reflexões de Bakhtin (2003) e Marcuschi (2009) é considerar que os gêneros não se definem por formas. Para eles, é um processo ininterrupto de acabamento. A proposta principal de Marcuschi é que texto é a unidade de sentido, e será a partir dele que dominamos o seu uso. Portanto, isso significa que qualquer que seja o gênero que se propõe, se há uma discussão sobre a temática abordada e se isso fica claro na linguagem, terá mais êxito na produção com os seus interlocutores. Consentimos com Marcuschi (2009, p. 3), quando ele afirma que “partimos do pressuposto básico de que é impossível se comunicar verbalmente a não

ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto”.

Diante dessas considerações, encerramos dizendo que os gêneros são, o reflexo de estruturas sociais recorrentes e típicas de cada cultura e/ou tradição. Por isso, em princípio, a variação cultural deve trazer implicações significativas para a variação de gêneros. Nesses trâmites, trabalhar por meio dos gêneros disponíveis na sociedade configura-se como uma proposta potente para o ensino-aprendizagem no ciclo de alfabetização.

Parte IV

Análises

Para sermos capazes de ler sentimentos humanos descritos em linguagem humana precisamos ler como seres humanos.

Harold Bloom

1. Alfabetização e letramentos no contexto remoto: reconfigurações possíveis

1.1. A urgência de reinvenção em tempos pandêmicos: novas direções

O Empoderamento Semiótico de cidadãos passa também, pela mobilização de muitas linguagens, modos semióticos e recursos tecnológicos, no sentido da emancipação e da cidadania, e não da restrição e do empobrecimento intelectual.

Ana Elisa Ribeiro

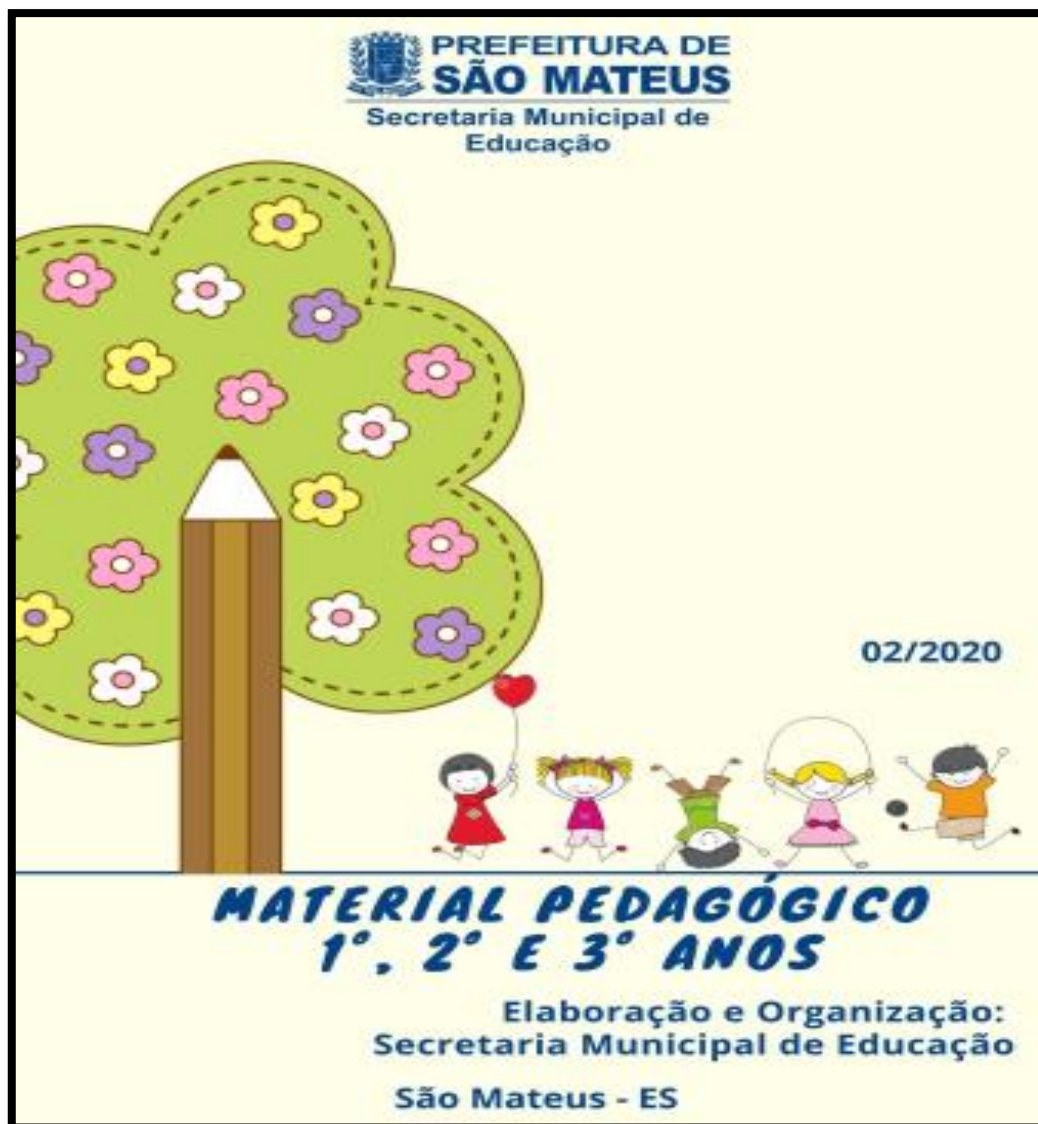
Quando essa pesquisa se iniciou no contexto da pandemia em 2020/01 e 2020/02, com grande número de casos infecciosos e medidas de *lockdown*, acompanhamos a necessária e urgente reorganização geral da secretaria municipal de educação (participante fundamental de nosso trabalho), uma vez que as aulas foram suspensas. Uma das medidas embrionárias tomadas pelos técnicos dos setores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação, a partir da portaria interna nº 8 de 9 de junho de 2020, foi reunir-se por intermédio de videoconferências, em parceria com os professores e produziu-se um material pedagógico coletivo através do projeto intitulado *“Todos em Casa pela Educação”*.

Essas alternativas propostas foram postadas no site da prefeitura, com o intuito de que a família tivesse acesso, e assim, mantivesse o vínculo do aluno com a escola, mantendo a rotina escolar. Percebe-se que houve um replanejamento que pudesse ser executável pelos e para os alunos. Contudo, a aplicação dessas atividades nesse momento exclusivo, não tinha cunho obrigatório, ou seja, eram apenas encaminhadas. As (os) professoras (es) não as mediavam, dado que não correspondia ao

cumprimento de dias letivos. Nesse sentido, ficou a critério de cada E.M.E.F decidir como agiria para prestar apoio e atendimento a essas crianças.

A seguir evidenciaremos abaixo a capa do material e algumas atividades produzidas³⁷:

FIGURA 5 – Capa do material pedagógico elaborado pela Secretaria Municipal de Educação São Mateus - ES



Fonte: Site da prefeitura de SM (2020)³⁸

³⁷ Não será nosso objeto de análise porquanto foi uma proposta coletiva para todo o município. Dessa maneira, não é possível termos acesso às interações particulares de cada família que cumpriu como atividade extra. O arquivo encontra-se disponível para download em: < <http://www.saomateus.es.gov.br/uploads/acessetambem/4tvj0c56sgebwu8zfq9m7a1dy2klorhxp3.pdf> >

³⁸ Disponível em: < <https://saomateus.es.gov.br/acesse/todos-em-casa-pela-educacao> >. Acesso em: 1 de nov. 2020.

FIGURA 6 – Proposta 1: dos direitos que toda criança tem

PROPOSTA 1

DOS DIREITOS QUE TODA CRIANÇA TEM

OLÁ! VOCÊ SABIA QUE CRIANÇA TEM DIREITOS? ISSO MESMO.

Fonte: <https://michellybarbosa.wordpress.com/2010/09/14/direitos-e-deveres-da-crianca/>

CONSEGUIU LER? DAR ATENÇÃO AO TEXTO ACIMA? VIU QUANTOS DIREITOS UMA CRIANÇA PODE TER?

VAMOS PENSAR... CHAMAR A FAMÍLIA PARA ESSE DIÁLOGO AJUDA.

- TODA CRIANÇA TEM TODOS OS DIREITOS?
- O QUE PODE UM DIREITO?

Fonte: Site da prefeitura de SM (2020)

FIGURA 7 – Vamos pensar? Representação por desenho, palavra poema, recorte ou colagem

VAMOS PENSAR!

A. TODA CRIANÇA TEM OS DIREITOS QUE O POEMA TRAZ?

B. O QUE PODE UM DIREITO?

C. NESTE TEMPO, DE QUAL DIREITO ESTAMOS PRECISANDO?

SE QUISER, PODE REGISTRAR SEUS PENSAMENTOS E DIÁLOGO SOBRE AS QUESTÕES ACIMA. ESCOLHA O QUE PREFERIR PARA FAZER SUA EXPOSIÇÃO – DESENHO, PALAVRA, POEMA, RECORTE E COLAGEM – É SÓ USAR SUA CRIATIVIDADE E LIBERDADE.

AGORA, QUE TAL PENSAR E INTERPRETAR?

A) DE QUE UM DIREITO PROTEGE AS CRIANÇAS?


B) QUAIS DIREITOS SÃO CITADOS NO POEMA?

Fonte: Site da prefeitura de SM (2020)


FIGURA 8 – Proposta didática com imagens

C) ESCOLHA UM DIREITO E PROPONHA UM DEVER PARA QUE ESSE DIREITO SE REALIZE.

ESCREVA O QUE VOCÊ ACHA QUE ESTÁ FALTANDO PARA AS CRIANÇAS DAS IMAGENS.



Fonte:
<https://www.abc.com.br/noticias/fome/galeria/fotos/2023/06/a-cada-cinco-segundos-uma-crianca-morre-de-fome-no-mundo>



Fonte:
<https://www.opovo.com.br/jornal/cidades/2019/05/07/ce-a-3-no-no-em-criancas-e-adolescentes-som-criancas-de-direitos.html>

O DIREITO QUE DEMANDA UM POUCO MAIS DE ATENÇÃO NESTES TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL É O DIREITO À SAÚDE.

VOCÊ SABIA QUE CRIANÇA TEM DIREITO A SER SOCORRIDA EM PRIMEIRO LUGAR EM CASO DE CATÁSTROFES? ISSO MESMO!

VAMOS PENSAR A RESPEITO DA SUA SAÚDE... PARA A PRÓXIMA ATIVIDADE VAMOS UTILIZAR UM INSTRUMENTO QUE SERVE PARA MEDIR A TEMPERATURA CORPORAL, O TERMÔMETRO.

VOCÊ SABE O QUE É TERMÔMETRO?

ACESSE O LINK <https://br.pinterest.com/pin/785104147512343727/>

Fonte: Site da prefeitura de SM (2020)

Procurando refletir a respeito do cenário elucidado, em entrevista com a responsável pelo ciclo de alfabetização do município, ela relata que:

Temos alunos muito bons, de uma boa alfabetização do primeiro ano. Mas quando o aluno fica sem assistência por muito tempo, ele tende a regredir. Depois precisa fazer esse retorno da onde ele estava. Se voltar às aulas, os

professores precisarão fazer um diagnóstico didático para entender aonde os estudantes se encontram no quesito leitura e escrita. **O texto está no sacrifício esse ano e a produção textual mais difícil de fazer.** Os pais ensinam B com A é igual a BA, e não ensina o contexto e significado da palavra que não leva ao espaço de um letramento, multiletramentos, numa evolução de leitura que a gente compreende como leitura formalizada (FELICIDADE³⁹, 2020, grifos nossos).

Como podemos ver, segundo Felicidade (2020), os gestores precisaram mudar bruscamente suas rotinas, mesmo que, em suas palavras, alguns professores “já faziam contatos com os alunos junto da família no WhatsApp por iniciativa própria, orientando nas dificuldades na execução das tarefas, que até então, não eram obrigatórias”. É importante ressaltar que a Secretaria Municipal de São Mateus-ES cumpriu um papel fundante para não perder o vínculo das crianças e famílias com o processo de escolarização, mesmo com um trabalho exaustivo, promoveu a aproximação de família, crianças e educação.

Para aprofundar essa questão diagnóstica que é mencionada na fala acima da gestora principal de alfabetização do município, vai inteiramente ao encontro do que Magda Soares (2020) sugere no “como fazer” em tempos de pandemia ou não-pandemia: compreender como a criança aprende é vital, e a partir daí, exercer uma ação educativa de acompanhamento de aprendizagem das crianças e interferências de acordo com o desenvolvimento cognitivo e linguístico delas, isso é, saber orientar o processo quando passar esse grave momento: aonde as crianças chegaram ou não chegaram nesse período de quarentena? A partir daí, atuando na zona de desenvolvimento proximal⁴⁰, levá-las a refletir sobre sua escrita (SOARES, 2020).

Seguindo os episódios, em meados de agosto de 2020, foi se exigindo por meio da extensão dos decretos à volta das aulas de maneira remota. Com isso, viabilizou-se aos professores uma formação coletiva por escolas auxiliando no uso da plataforma *Google Classroom* para os planejamentos didáticos e envio de atividades. A gestão se dividiu entre eles e orientou aos profissionais da educação sobre o campo on-line

³⁹ Os nomes são fictícios escolhidos pelo substantivo no campo dos sentimentos. Felicidade é a responsável pelo ciclo de alfabetização no município.

⁴⁰ O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) por Vigotski subsidia o sujeito no processo de apropriação do conhecimento. Diz respeito às funções que estão em processo de maturação, mas que atualmente estão em estado inicial, sendo necessário a intervenção do mediador para que amadureçam mais cedo ou mais tarde.

de forma constante. Os professores preparavam roteiros semanais de atividades e postavam na sala de aula virtual e também usavam o *Google Meet*, se viável.

Diante dessa nova realidade do Ensino Remoto, os professores em geral foram impulsionados a se apropriarem de novas metodologias e recursos digitais variados de multimídia para continuar com o acompanhamento aos discentes, exigindo novas posturas e superação de desafios. No entanto, a pandemia da COVID-19 revelou a dificuldade que docentes, pais, alunos e sistema de ensino possuem em lidar com o manuseio ou até mesmo a falta das novas tecnologias. De acordo com a entrevistada Felicidade (2020)

Estamos imersos numa comunicação diferenciada. Onde há prazos a serem cumpridos nas plataformas. É um exercício de corpo e mente grande: aprender sobre a ferramenta, executar o planejamento, como ter acesso à plataforma. No modo remoto precisamos fazer ajustes no enunciado da atividade para a família ler. Tem professores de idades mais avançadas que não sabiam utilizar um e-mail. Agora, falar em link, plataforma, drive, ficou uma linguagem bem ativa pelos adultos e pelas crianças. Elas têm que acessar o *meet*, aula on-line, ligar e desligar microfone. Mas, existem professores que ainda têm resistências de que não sabem como fazer.

Os aspectos levantados pela secretária da alfabetização, demonstra que o atual momento coloca nossa atenção aos suportes, tecnologias e texto. Podemos entender que o espaço das relações de ensino evoluiu e alterou a sua configuração. Por outro lado, vivemos o tempo de “**escreler**” em múltiplas linguagens – termo trazido pela pesquisadora da multimodalidade Ana Elisa Ribeiro. Diante dessa fala, vimo-nos imbuídos em refletir acerca de que ainda há também um despreparo infra estrutural e formativo em relação às TDIC’s (RIBEIRO, 2021). Com a análise do todo, merece atenção ao que Kress (1997) documenta: temos aprendido a ver? Temos navegado pelos projetos gráfico-visuais com que travamos contato todos os dias? Como atuamos sobre eles?

De modo a acompanhar esse percurso mais de perto, solicitou-se à secretaria via ofício, para que pudéssemos acessar o banco de dados das atividades pensadas nessa conjuntura: no drive compartilhado há a biblioteca virtual com contação de histórias em vídeos do Projeto “Cantando e Encantando” disponível para toda a comunidade escolar, ao valer das literaturas infantis, tais como: A viagem de Tamar, de Ângelo Machado; O passarinho Branco, de Célia Silva Almeida e Parece, mas não é; de Amália Simonetti, fornecido pelo Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo

(PAES)⁴¹. Além disso, há aulas gravadas pelos professores da rede municipal com as temáticas: separações de sílabas; cadeia alimentar: dependência entre os seres vivos; sinais de pontuações; elementos da paisagem e algumas sequências interdisciplinares. Na pasta das turmas dos segundos anos possuem roteiros semanais e atividades postadas por semana⁴².

1.2. O desenvolvimento da pesquisa no contexto pandêmico: a primeira experiência no ensino remoto e suas diferentes interfaces com o texto

A produção de texto é um complexo processo de orquestração. O sentido é resultado do trabalho semiótico, que precisa ser estimulado.

Kress

Considerando essa atual condição e mudanças, a presente pesquisa foi reorganizada após o plano estratégico da prefeitura em optar pelas aulas on-line síncronas. Acompanhamos o percurso on-line de uma professora - atuante na alfabetização há 32 anos no município de São Mateus/ES - a partir dos meses de março a começo de julho de 2021, atentando-se as quais reconfigurações e mediações foram sendo feitas durante os encontros em tempo real no ensino remoto.

As crianças que aderiram à proposta municipal, realizavam as aulas em suas próprias residências acessando o Google *Meet* duas vezes por semana com aulas de 2 horas e meia em videochamadas com a professora. A escola também disponibilizava materiais impressos e as postagens das atividades permaneciam obrigatórias, seja pelo Google Classroom ou WhatsApp. O acolhimento à pesquisadora e primeiro contato com a turma on-line da professora Fé⁴³ ocorreu no dia 18 de março de 2021.

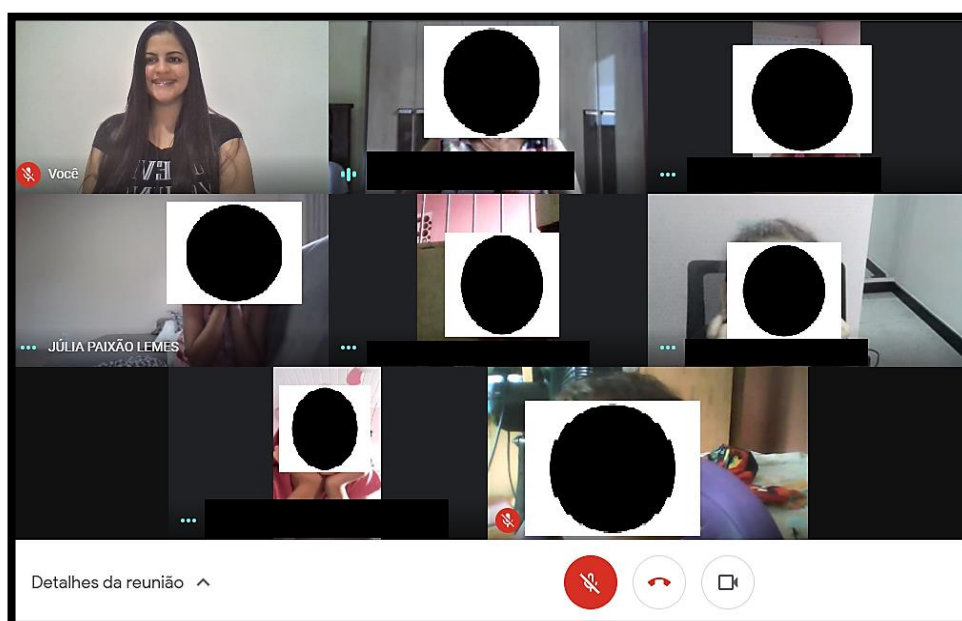
⁴¹ O Paes é uma política pública criada para propor ações para melhoria dos indicadores educacionais dos estudantes da educação básica no Espírito Santo. Nesse sentido, o material contribui para o ensino de Língua Portuguesa: uma parceria entre o governo do estado e a prefeitura. Todos os alunos possuem. Enquanto estávamos em observação remota e também presencial, não contemplamos a aplicabilidade do aparato didático, uma vez que a Secretaria Municipal de Educação precisa autorizar o seu uso.

⁴² Ver apêndice C.

⁴³ Nome fictício dado à professora: substantivo feminino relacionado ao campo dos sentimentos.

Vale reforçar que nesse conjunto de ações em um novo formato de aula, a interação dos estudantes e a sua presença efetiva era monitorada através da pesquisa do núcleo de gestão principal do município que lida diretamente com os diretores e coordenadores para verificar se os discentes têm participado no contexto de isolamento social. Na sala de aula pesquisada e observada, a professora realizava a chamada ao final da aula: **de 18 crianças matriculadas em sua turma, somente 4 estudantes acompanharam remotamente via Meet.** Além destas, **mais 3 crianças** de outra professora do 2º ano participaram conjuntamente com a turma da professora Fé, totalizando **7 estudantes.** Esse quantitativo já evidencia as injustas condições sociais que despontam em nosso cenário brasileiro, muitos não têm acesso e não conseguem participar das aulas síncronas.

FIGURA 9 – Aula remota na plataforma *meet*⁴⁴



Fonte: fotografia pessoal (2021)

A pandemia acarretou danos, deixando muitos à margem da alfabetização. Esse dado obrigatoriamente nos faz retomar a dimensão política da alfabetização, citada lá no início em nossa abordagem teórica, o que nos requer pensar em qual tipo de sociedade almejamos: o investimento na democratização dos acessos e em políticas

⁴⁴ Nesse dia, havia faltado um estudante.

não-classificatórias⁴⁵ que corrija as desigualdades sociais e principalmente, que foque nas aprendizagens amplas respeitando as diferenças.

À luz dessas considerações, a experiência vivenciada durante os quatro meses de investigação notadamente no modo remoto, por meio dos estudos da multimodalidade e multiletramentos, observou-se a presença do “imaginário”, a exploração da “literatura infantil” e as mais diversas “posturas investigativas e críticas” dos próprios estudantes.

Nesse sentido, para nossos objetivos, o foco principal é analisar as propostas elaboradas pela professora com relação às produções textuais e como ela trabalhou no meio remoto. Lançaremos um olhar para como se deu a aplicação desses materiais, quais atividades responsivas ativas surgiram, como as crianças interagiram e quais foram as mediações praticadas pela docente. Pensando dessa maneira, esse capítulo de análise foi desenvolvido a partir de elementos teóricos e também práticos nas atividades entre professora pesquisada e estudantes.

É importante refletirmos *a priori* que o trabalho docente em tempos de pandemia, necessita de cada vez mais uma preparação sólida no contexto da alfabetização: um **novo olhar** para a criança nesse ciclo de adaptação a essas mudanças históricas e sociais. Dito isso, traçamos como ponto de partida a primeira experiência observada de acompanhamento à turma on-line do 2º ano do ensino fundamental I da escola Esperança⁴⁶. Elencamos três produções trabalhadas, observando os seguintes aspectos:

- De que maneira a professora trabalhou;
- Como foi a recepção dos estudantes;
- Reflexões e análises à luz da teoria.

⁴⁵ Sobre a Política Nacional de Alfabetização, indico a leitura do artigo “Análise Crítica da PNA imposta pelo MEC através de decreto em 2019”, de Artur Gomes de Moraes. Disponível em: <<https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/357>>

⁴⁶ Nome fictício.

Nesses propósitos, as práticas de interação e comunicação no primeiro dia de nossa pesquisa de campo iniciou com a professora Fé realizando uma roda de conversa sobre a presença da professora-pesquisadora-convidada para as crianças. Logo de início, notamos que a postura dos discentes era bastante natural com a professora. Posteriormente, pediu-se para aqueles que estivessem com as câmeras fechadas que as abrissem e se apresentassem para que pudéssemos conhecê-los. Ela situou que todas as crianças presentes naquele dia já sabiam ler, e se eventualmente não soubessem, uma das estratégias seria fazer mais apontamentos em palavras.

Em entrevista realizada de forma individual com a professora e transcritas integralmente, a professora destacou:

Professora Fé: Às vezes o menino que não sabe ler ainda, participa mais do que o outro que escreve convencionalmente. Não podemos ficar preso tão somente à escrita individual. Numa situação que você precisa escrever, você escreve individual, mas dentro de um significado, de um tema que tenha significado. É considerar uma fala dele, e não somente a ditada por você. (APÊNDICE A, 2021).

Percebemos, no excerto acima, que a professora aborda uma questão importante que permeia as salas de alfabetização: a oralidade. Nesse sentido, é considerável frisar que já no primeiro contato com as crianças, percebemos as representações do conjunto de práticas sociais imersas no dia a dia delas. A estudante Sorriso⁴⁷, ao manejar a ferramenta do *chat* junto com os demais colegas, realizou um evento de letramento envolvendo a escrita, escrita essa que foi necessária, interativa e afetada na e pela aula:

⁴⁷ Nome fictício.

FIGURA 10 – Espaço de letramento: o chat



Fonte: Print “tia nova eu já sei ler” realizado no computador da pesquisadora (2021).

No exemplo acima, é fundamental observar o atravessamento da linguagem: o desenvolvimento da interação entre pesquisadora e professora em um dado contexto sobre “quem sabia ler ou não” enunciado na plataforma *Meet*, desencadeou outros caminhos: em nossas análises, um olhar sensível atribuído para a informação audiovisual. Uma nova interação, que se dá em um novo texto. É evidente que ao participar e explicar que já sabia ler, naquela situação discursiva extremamente importante para a criança, ocorreu uma tomada de consciência simbólica (KRESS,

1997), pois se percebe o uso da escrita, com a presença de texto escrito e emoticons (elementos icônicos⁴⁸), ampliando, assim, as formas de expressão.

Nessa paisagem comunicacional, as estudantes estão realizando a ideia que Gunther Kress (1997) defende de trabalho semiótico – de serem capazes de desenvolver o potencial do domínio da escrita, empregando recursos tecnológicos ao alcançar múltiplos efeitos, em muitas modulações da linguagem. A nova forma de interação, de novos elementos e recursos dentro de um novo *design*, mobiliza o aluno a negociar e produzir sentidos de outras maneiras.

O *chat* começa a se tornar nas aulas remotas uma prática de linguagem corriqueira. Essas ações de linguagem são uma aprendizagem ligada à comunicação multimodal, possibilitador de oportunidades onde os sentidos operam por meio de diferentes modos. A criança, em processo de alfabetização, sabe selecionar, mobilizar, tecer e exprimir os recursos que lhe são ofertados, atuando com curiosidade – é o que Kress (1997) chama de *poder semiótico*.

Devemos reforçar que a iniciativa de entrar no Google Classroom, que é uma nova plataforma, sai da convencionalidade. É um artefato que possui formas de levantar mão, utilização de *emojis*, interação no *chat*, opções de fechar e abrir o microfone, etc. Toda essa composição com outros modos e formas permite ao aluno percorrer caminhos a buscar uma interação constituída por outros *designs*, contempla-se o uso de combinações dos recursos semióticos em suas diversas manifestações.

Vale ressaltar, que percebemos muitas vezes, em outros momentos, além do primeiro dia, a professora utilizar o *chat* como ferramenta didático-pedagógica direcionada, não perdendo assim, a oportunidade surgida. A docente enfatiza na entrevista sobre a relevância do seu trabalho voltado aos aspectos interativos no processo de alfabetização:

Professora Fé: pela liberdade que dou, de maneira natural, eu aproveito as oportunidades de escrita da palavra que vão sendo surgidas. Em uma discussão, ou o próprio desenho... posso trabalhar. Não vai ser algo maçante. Alfabetização não é só decodificar, mas a criança ir percebendo que aquilo que ela está recebendo com a interação dos outros, na convivência, consiga

⁴⁸ Quando o elemento mediador pode estar na imagem.

*amadurecer. **A alfabetização norteia a minha prática pela interação, pela convivência** (APÊNDICE A, 2021, grifos nossos).*

O olhar que pretendemos lançar por meio deste estudo, mostra que a professora, ao manifestar sobre sua postura em relação ao texto é de estar atenta ao que possa provocar debate e inspirar discussões que auxiliem na compreensão desse texto (desenho, etc.).

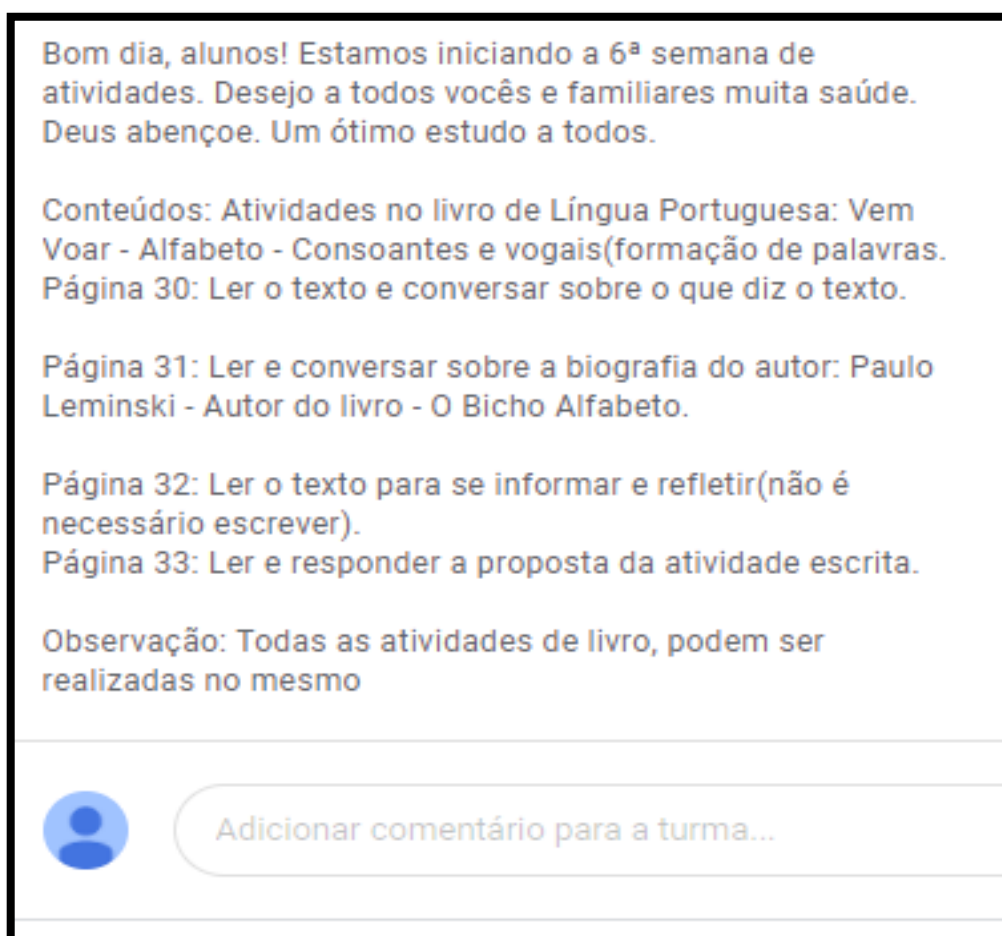
Além desses processos simbólicos expostos, no primeiro dia, a docente solicitou às crianças que deixassem os microfones ligados. O gênero “aula” iniciou-se de uma maneira investigativa em que a professora promoveu uma rápida discussão sobre a pluralidade de textos já imersos no contexto dos indivíduos, ao criar um elo com o que foi visto na última aula sobre os trava-línguas – anteriormente à pesquisa iniciada - ela aludia:

Professora Fé: Vocês sabiam que é importante ler outros livros em suas casas, para adquirir palavras novas com o passar do tempo? O autor da história que nós vamos ler juntos, em sua biografia diz que ele ia muito à biblioteca, era poliglota, gostava de ler. Em casa vocês precisam ter contato. Alguém já leu algum livro completo?

Todos os alunos responderam simultaneamente que sim. (DIÁRIO DE CAMPO, 2021).

Posteriormente, ela buscou elucidar sobre sua proposta de planejamento que se encontrava postada na plataforma:

Figura 11 – Proposta-guia da professora postada na plataforma Classroom



Fonte: Print realizado no computador da pesquisadora (2021).

Em seguida, a docente reproduziu uma música para que os estudantes lembrassem dos sons. Ao optar por esse recurso, ela indaga-os: “o que está em realce na tela”? “O vídeo vai contar sobre o quê”? as crianças respondem-na: “Clipe as letras falam”⁴⁹.

⁴⁹ Letra da música no canal CEFAC FONOAUDIOLOGIA: “Quero aprender a ler, quero aprender a escrever. As letras têm nomes, as letras têm sons e é muito fácil de entender. A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P, Q, R, S, T, U, V, W, X, Y, Z. A faz /A/ Abelha, B faz /b/ bola, cola, /C/ casa, D faz dedo, E faz /E/ elefante, E também faz ela, F faz faca, G faz /gã/ gato e Gabriela, H Hiiiiiii, esse não tem som, I faz igreja, J faz /ji/ janela, K Karin, L lápis, lapiseira, M faz /mã/, mala, N /num/ neve, O faz olho, O também faz óculos, P faz /p/ pare, Q faz /qã/ quero, R faz /rã/ rabo e também faz arara, S faz /sss/ Sala, T faz tapete, U faz /u/ uva, V faz vaso e também valete, W faz Walter, X faz xícara, Y faz /i/ Yara, Z faz /zzzzz/ Zero. Essas são as letras que você aprendeu, todas elas falam igualzinho a você e eu, igualzinho a você e eu”. Disponível em: < <https://youtu.be/pBsfpU9zWNI>>

FIGURA 12 – Vídeo musical sobre os sons das letras



Fonte: Print realizado no computador da pesquisadora a partir do site Youtube (2021).

Ao passo que a estudante Vivacidade⁵⁰ assistia ao vídeo, ela registrava algo em seu caderno. Assim que o vídeo finalizou, a criança comentou sobre os tipos de letras de imprensa maiúsculas (bastão ou de fôrma) letras de imprensa minúsculas, letras manuscritas ou cursiva do vídeo – sendo que essa última, a estudante captou que não aparece no vídeo, mas ela tem muita vontade de aprender. A professora complementava a sua ideia dizendo:

Professora Fé: Nos livros, no celular, no computador, é bom sintonizar com elas, é bom a gente saber todas as letras. As letras são separadas em vogais e consoantes, queria que vocês lembrassem quais que são as vogais?

Crianças: A, E, I, O e U.

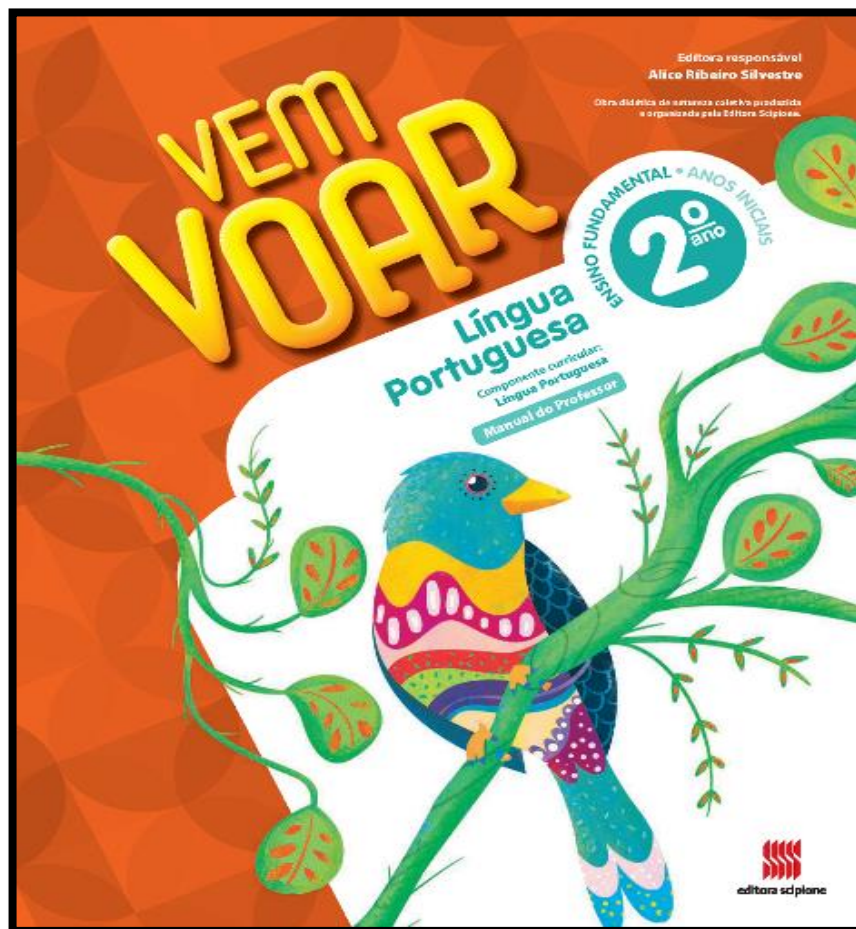
Professora Fé: Muito bem! As vogais com as consoantes são importantes para formar palavras. Quando conecto uma letra com a outra, **nós vamos formando textos, chegamos até nos livros, para registrar as nossas ideias. Mas será que o autor do texto que vamos ler agora, vai falar só das letrinhas?** [Projeta em modo apresentação um poema do livro didático “VEM VOAR”, de Alice Ribeiro Silvestre] Temos que bicho aqui? Que bicho é esse? É um bicho comum da natureza?

Crianças: é uma lagarta, tia! (DIÁRIO DE CAMPO, 2021, grifos nossos)

⁵⁰ Nome fictício.

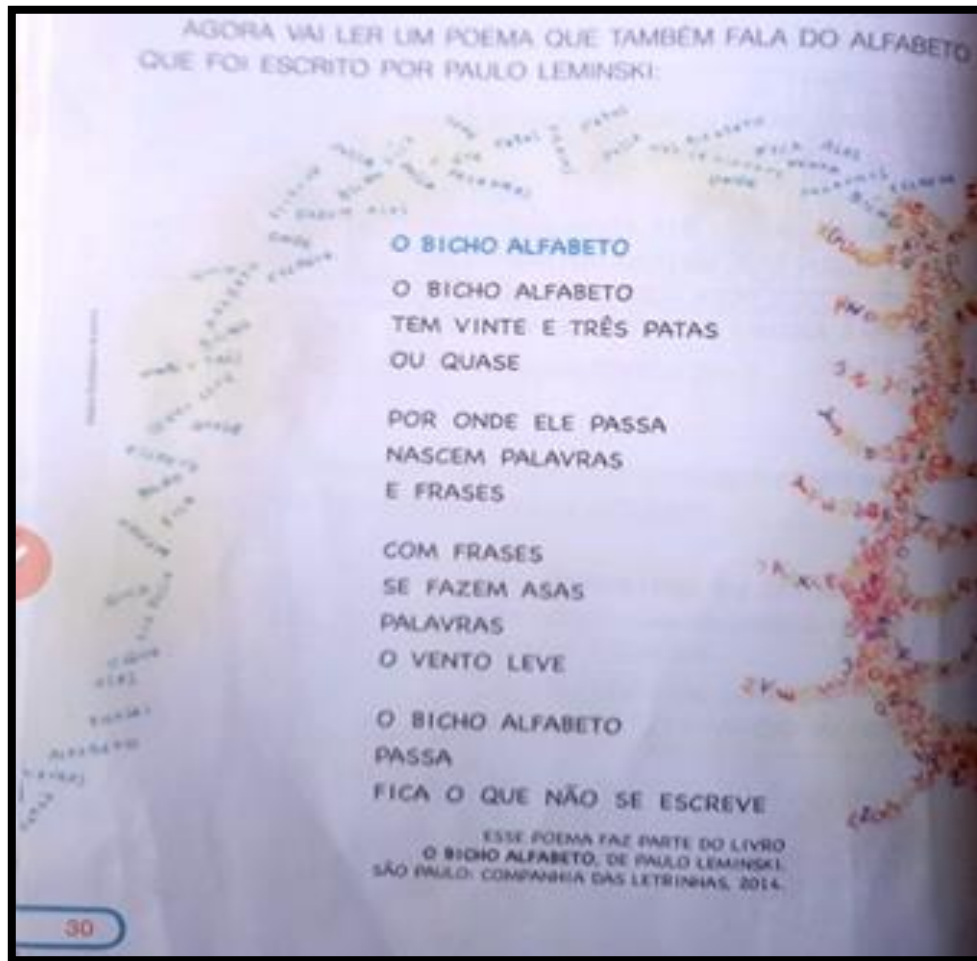
É importante reforçar que a professora desempenhou um papel importante estabelecendo os primeiros contatos, de chamar a atenção dos seus interlocutores para o visual (a lagarta), antes mesmo de mostrar qualquer código escrito. Ela dá atenção à organização e seleção do texto em seu sentido amplo e integrativo. Conquanto, o título do poema selecionado é “O bicho alfabeto”, de Paulo Leminski.

FIGURA 13: Capa da coleção “Vem Voar” – Material didático utilizado pela escola



Fonte: Retirado do site www.edocente.com.br (2021)

FIGURA 14: Poema “O Bicho Alfabeto”⁵¹, de Paulo Leminski



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2021).

De toda forma, mesmo parecendo simples, não é uma tarefa fácil demonstrar simbolicamente a importância dos textos diretamente com as próprias crianças. O poema acima apresentado já nos incita a uma experiência multimodal (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996). A própria diagramação centralizada utilizando a fonte mais arredondada “**Comic Sans MS**”, com destaque para o título em negrito (aspecto do recurso multimodal) na cor azul clara, é um elemento identificador de um discurso poético, que seduz o leitor para a visualidade do texto a partir da hierarquização de informações transversalmente à imagem organizada em volta das margens esquerda, direita e acima da página, em um movimento rotativo, de maior importância. Vejamos que parece um caminho traçado pelo animal colorido “engolindo” as palavras.

⁵¹ O poema foi composto antes do novo acordo ortográfico, por isso menciona-se 23 letras. Após o acordo ortográfico, as letras K, W e Y foram acrescentadas, passando de 23 para 26 letras no total.

No contexto da sala de aula on-line, a professora conseguia se atentar para saber as opiniões dos estudantes, pedia que cada criança lesse uma estrofe do poema acima, ora todas juntas, e pausadamente dizia:

Professora Fé: passem o dedinho para acompanhar. Vocês estão olhando para o livro de vocês? O que o autor quis dizer com esse texto?

Crianças: Ele quis dizer que nós organizamos as ideias na cabeça. O bicho alfabeto são todas as letras que depois forma frases. Porque para a gente escrever precisa pensar. O que sobra são nossos pensamentos, nossas artes... (DIÁRIO DE CAMPO, 2021).

Nesse processo, a perspectiva de a professora buscar através das falas das próprias crianças, toda essa construção potencializava a assimilação do conhecimento construído em estreita relação com os contextos em que são utilizados, sendo assim, era impossível separar os aspectos cognitivos, culturais e sociais. É um processo global e complexo - o conhecer e a intervenção não se encontram dissociados. A professora na entrevista ao abordar sobre suas intervenções apontou:

*Professora Fé: **Eu negocio os sentidos do texto com indagações...** faço a criança argumentar melhor na hora que escreve. Ou nem sempre é a escrita. E se eu deixo como está? Ele sabe fazer melhor, **mas precisa de alguém para conduzir**, não consegue desenvolver sozinho, então faço a mediação: **“você escreveu pouco, você pode escrever mais”**. **Quando eu leio, a criança quer escrever mais.** (APÊNDICE A, 2021, grifos nossos).*

É importante salientar que, segundo Vigotski (1991), para a mediação acontecer, a professora tem um papel relevante nesse processo. A docente realiza uma intervenção bem-sucedida para uma nova reestruturação e construção do pensamento. À luz da abordagem multimodal, a docente consegue em sua prática “ler” a página, antes mesmo de ler o texto (RIBEIRO, 2021). Práticas que parecem ser “naturalizadas”, como apontar e passar o dedo na sequência linear horizontal da esquerda para a direita, precisam ser ensinadas e aprendidas. Deste modo, os sentidos estão em todo o projeto de leitura.

Para encerrar o momento da aula, a professora questionou às crianças:

Professora Fé: Quem já brincou de corda aí?

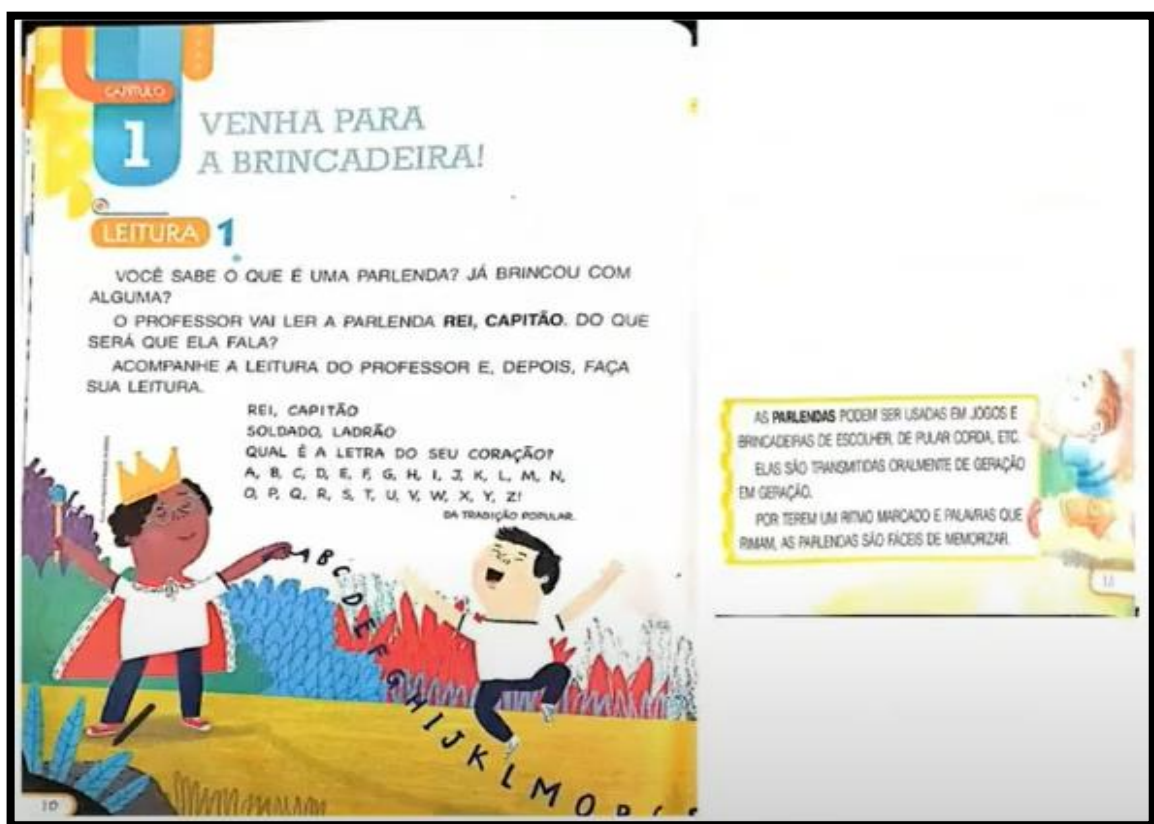
Alunos alternando o turno de fala: eu! Já até bati foguinho. (DIÁRIO DE CAMPO, 2021).

Seguindo a sua linha de pensamento encaminhando-se para os momentos finais, a professora projeta para as crianças uma parlenda:

Professora Fé: Nessa brincadeira da imagem, quem pula a corda é que fala a letra. Quem bate a corda é que canta. Mesmo que estamos em isolamento social, brinquem no quintal da casa de vocês. Combinado?

Aluna: professora, eu sei de uma parlenda parecida. De bater corda: “suco gelado, cabelo arrepiado, qual é a letra do seu namorado”? A, B, C, D, E, F, G, H...

FIGURA 15 – Parlenda, Rei Capitão Soldado ladrão



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2021)

Seguindo essa linha, a professora ao realizar uma exploração oral e cantiga coletiva através das parlendas conseguiu trabalhar a cadeia sonora por intermédio da consciência fonológica, levando à comparação do aspecto sonoro à língua escrita. Na medida em que um ajudava o outro, ativava-se os processos mnemônicos das crianças, nas quais se lembraram de outras parlendas. Nesse sentido, houve uma produção lúdica, resgatando as tradições populares para as crianças em seu ambiente de casa, e, principalmente, para o universo cotidiano da musicalidade, das rimas,

cantigas e brincadeiras com sons que estimulem o desenvolvimento da fluência leitora.

Observamos que a professora praticamente busca incorporar o trabalho ao partir da oralidade para tentar criar um caminho e chegar na escrita, considerando os recursos presentes, que são os gestos, o cantar alto, o cantar baixo, a letra de “mãozinha”, o grafar com negrito, a ampliação do tamanho da palavra – que já está presente na memória e comportamento das crianças. Nesses trâmites, a professora acolhe o que a perspectiva dos multiletramentos situa: a multiplicidade semiótica entrelaçada com os aspectos culturais da parlenda, isto é, a parlenda enquanto um tipo de texto presente no universo infantil desde muito tempo.

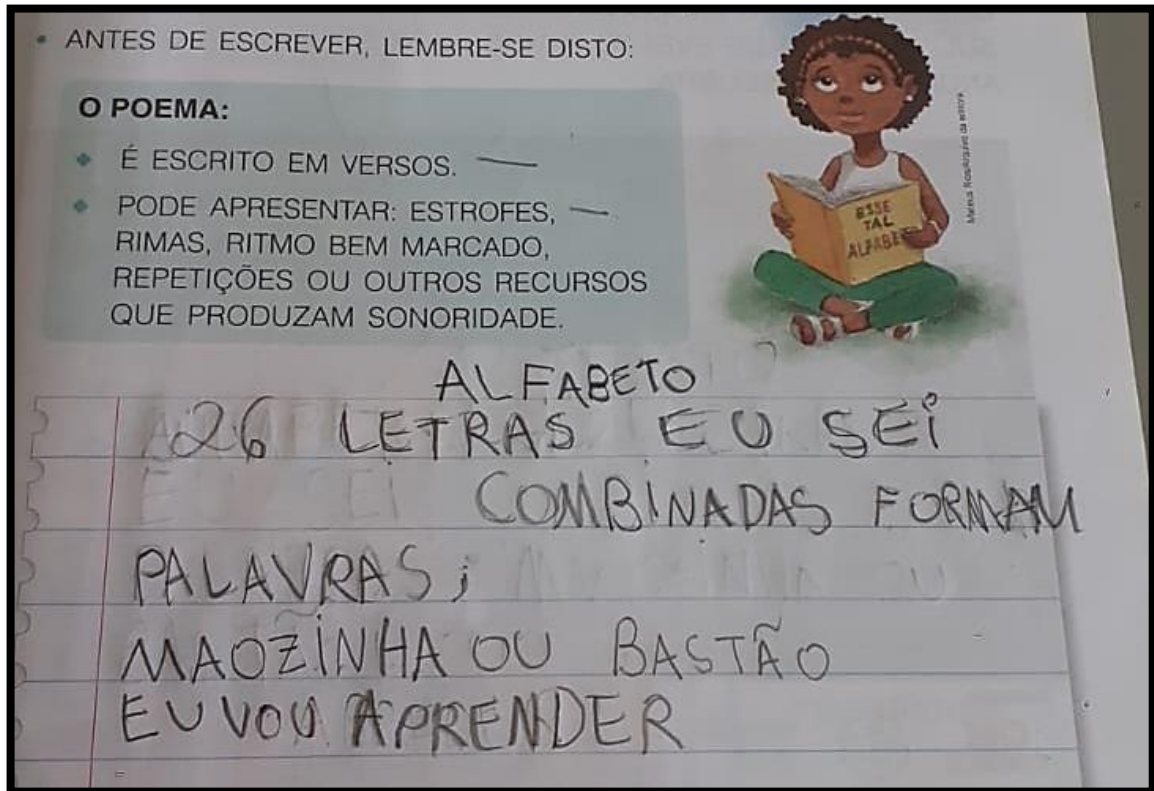
Dentro do nosso referencial dos multiletramentos, a professora parte da prática situada, de uma interação mais aberta, a partir do repertório comum a essas crianças e começa a desenvolver um trabalho de instrução explícita e reflexão sistemática das especificidades da escrita na Língua Portuguesa no processo da alfabetização: a relação fonema-grafema. Na medida em que as crianças conseguem compreender as palavras e as parlendas, elas vão buscando mais gêneros presentes no cotidiano: outras parlendas.

Nesse caminho, percebemos que cada interação requer uma leitura diferente, isto é, os recursos enfatizados pela professora, remete a vários elementos escolhidos por ela, numa leitura entre interlocutor-narrador. Há um leitor infantil com temas também infantis. Além de opções de figuras ideologicamente manifestas em espaços, personagens e especificidades do gênero. Percebe-se que a professora não relevou a construção apenas do texto verbal, mas também de maneira acentuada aos aspectos multimodais do texto, muito presente nas parlendas que possui suas intenções, voltadas para as crianças, aguçando o gosto pela linguagem oral, ao considerar o seu repertório cultural infantil.

Como proposta de *feedback*, a professora recomendou atividades oriundas das leituras coletivas de textos em sala virtual, logo, o retorno das crianças ocorreu na plataforma Google Classroom. Selecionamos uma produção de poema da aluna

Vivacidade (citada anteriormente) em que ela mesma anexou a foto no local das atividades:

FIGURA 16 – Poema produzido pela aluna que almeja escrever em letra cursiva



Fonte: Atividade postada no Google Classroom (2021)

Sob a abordagem da multimodalidade, é pertinente lembrar, parafraseando Kress (1997), que a escolha dessa criança e a orquestração em demonstrar que almeja escrever na letra mãozinha logo em primeiro plano, iniciou no espaço virtual síncrono. Apesar de ter se passado quatro dias após a aula, o resultado da atividade (a compreensão da escrita usando o gênero textual poema) não impediu a semiose em andamento: no sentido de que a criança na semana anterior havia demonstrado em seu discurso o interesse em fazer a letra da “mãozinha”. Logo, quando a professora pede para ela postar na plataforma, a criança registra em sua produção textual que almeja realizar a respectiva forma de letra. Isso demonstra que a criança procurou o processo de significação gerado a partir da aula, e depois no contexto de escrita em casa, sozinha, apresentou uma atribuição de um significado macro.

Essa situação remete a um trabalho transformador de aprendizagem contínua. A resposta da criança em forma de texto foi usar como recurso para "ir além" com base em seus interesses. A aula serviu de *INSIGHT* para sua própria produção, nesse caso, em torno de um núcleo de conhecimento, valor e disposição compartilhados no ambiente de ensino pela condução de qualidade da professora alfabetizadora-mediadora. A mobilização da criança impulsionou a professora, quando voltamos ao contexto presencial, a começar a escrever no quadro com letra cursiva. Mediante esse acontecimento, segundo Kress (1997), o poder está mais com o leitor do que com o texto, é a agentividade em evidência.

1.3. Em tempos remotos: contação de história e texto coletivo adaptados por meios tecnológicos

As crianças e os jovens de hoje estão a nos convocar novos olhares sobre nossa capacidade de ler o mundo.

Célia Belmiro

Levando em consideração a potencialidade das contações de histórias para o ciclo de alfabetização, sobretudo quando se trata do atual período em que estamos vivendo, deve-se ponderar primeiramente, uma linguagem próxima da criança. Feito isso, ter um ponto de partida para criar condições pertinentes para o público infantil é uma boa opção.

Os estudantes pesquisados, mostravam-se sedentos por novidades e possuíam um olhar atento às temáticas compartilhadas pela professora. No sentido bakhtiano do termo, o processo escolar coexiste no fazer histórico e dialógico. Logo, quando a professora oferece uma literatura infantil para a criança, faz com que a partir da concretude daquela narrativa, a criança se sinta uma verdadeira produtora de textos.

Nesta atividade programada pela professora Fé, por meio de um trabalho interdisciplinar (português, ciências e arte) digitalizou-se em slides o livro "A história

do leão que não sabia escrever” de Martin Baltscheit⁵², para contar às crianças. Através dessa proposta, os estudantes puderam perceber que a literatura é difundida em variados suportes textuais. Em artigo importante sobre educação linguística: repensando os conceitos de língua e linguagem, Lynn Mario (2019, p. 251) declara que, “questionar deveria ser o início da coisa”. Acrescenta ainda que, nesse caso, cada criança vai captando coisas diferentes, se ensinarmos numa ideia de educação crítica, baseada em uma sensibilidade linguística.

Vejamos na figura abaixo, que a capa do livro é um texto multimodal por excelência - reflete o modo como se almeja proporcionar o conteúdo do tema ao leitor. Trata-se de uma capa sintetizada de várias formas, com nuances em tons laranja e marrom. O ilustrador brinca com a distribuição no topo, criando uma representação com base na intenção interpretativa da obra, ao abordar numa dimensão lúdica o gênero textual “carta”.

O pequeno retângulo no enquadramento à direita revela um selo postal, o carimbo de cera ao meio, os grafismos das linhas lembram um papel de carta, a saliência do título dota à leitura um sentido explicativo e enfim, a diagramação da expressão “*URGENTE!*” já antecede o desespero do leão que pedirá ajuda aos seus amigos para escrever à leoa dizendo que ela é bonita e que ele gostaria muito de encontrá-la, olhando o céu ao entardecer.

⁵² Sinopse do livro: “O leão não sabia escrever. Mas isso não o atrapalhava, pois ele sabia rugir e mostrar os dentes. E o leão não precisava de mais nada. Só que um dia ele encontrou uma leoa e passou a depender dos outros para trocar cartas de amor com ela. Aí o leão percebeu que saber rugir não bastava”. Disponível em: < <https://www.estantevirtual.com.br/>>

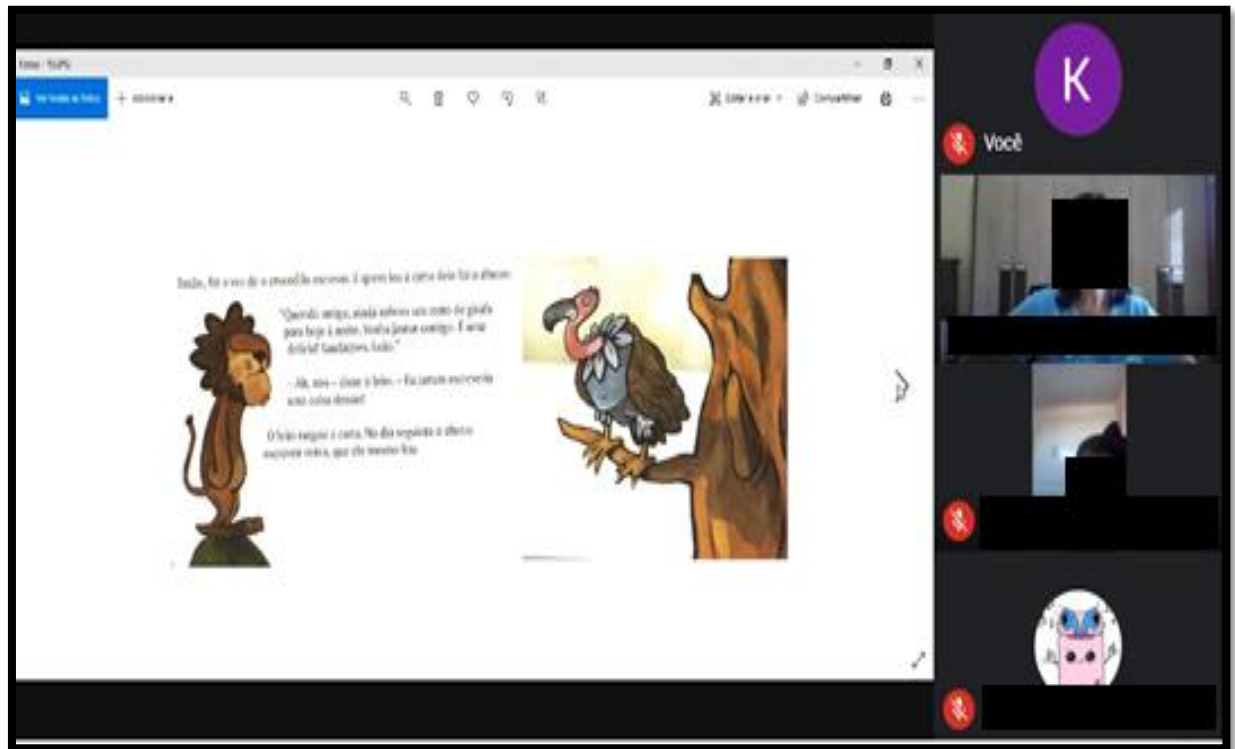
FIGURA 17 – Capa do livro “A história do leão que não sabia escrever”



Fonte: MARTIN, Baltscheit. **A história do leão que não sabia escrever**. WMF Martins Fontes. 2010. 40 p. (2021)

Esses elementos já apontam um trajeto da leitura assumindo ao leitor que os *layouts* não são ingênuos nem neutros, eles revelam discursos (RIBEIRO, 2021). A partir deles, pode-se pensar por exemplo: Quais reflexões essa capa pode suscitar para uma produção textual? Que novidades essa literatura traz em relação a topografias mais conhecidas ou tradicionais? Quais aspectos gerais de composição não podem ser desconsiderados nesse texto? Observamos abaixo algumas partes da história e o contexto de produção:

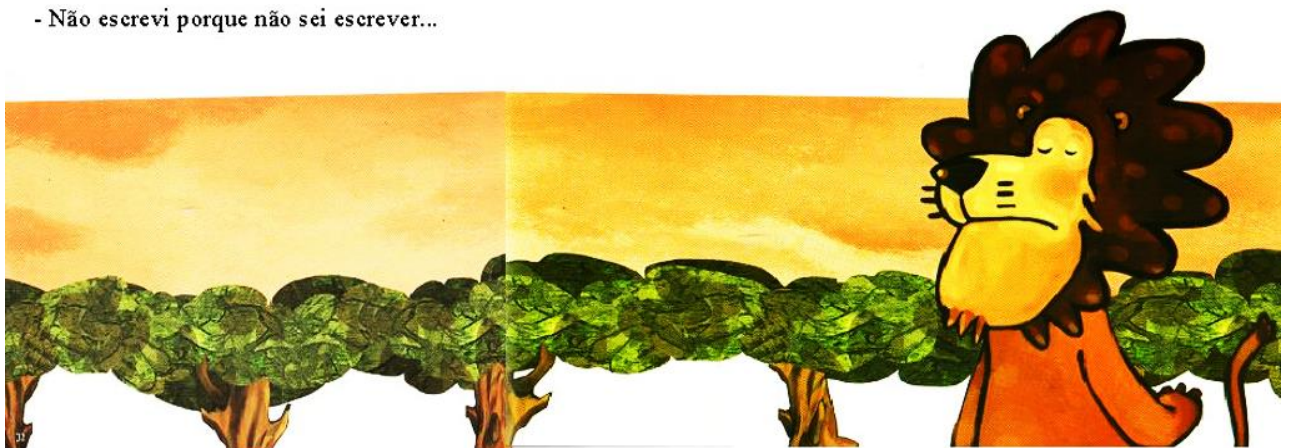
FIGURA 18 – Contação de história na aula on-line



Fonte: Print do Google Meet (2021)

FIGURA 19 – Cenas do livro “A história do leão que não sabia escrever”

- Eu – disse a leoa do livro.
- E o leão de dentes afiados respondeu baixinho:
- Não escrevi porque não sei escrever...



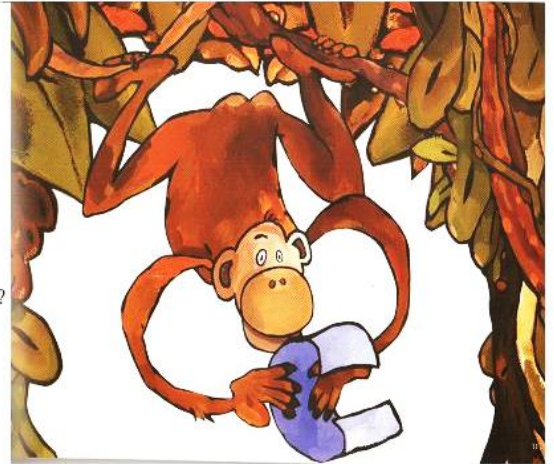


Então, ele procurou o macaco e disse:

– Por favor, escreva uma carta para a leoa.

No dia seguinte o leão foi levar a carta ao correio. Mas ele queria saber o que o macaco tinha escrito. Então o leão voltou e fez o macaco ler. E o macaco leu:

“Querida amiga, quer subir nas árvores comigo? Também tenho bananas para lhe oferecer. São deliciosas! Saudações, Leão.”



– Nada disso! – rugiu o leão. – **Eu jamais escreveria uma coisa dessas!**



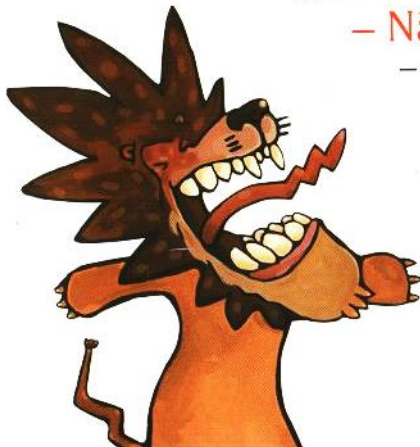
E o leão rasgou a carta. Então ele foi até o rio e pediu para o hipopótamo escrever outra carta.



Aquilo foi demais!

– **Não!**

– rugiu o leão.



– Nãããão!

Não!
três vezes
Não!

Fonte: BALTSCHKEIT, MARTIN. **O leão que não sabia escrever**. WMF MARTINS FONTES. 2010. 40 p. (2021)

Pela análise, podemos depreender que a escolha de ângulos, ambientações, a figura principal do leão ocupando páginas duplas, o tipo de letra na cor vermelha alterando

do menor para o maior com o ponto de exclamação, os gestos e expressões faciais do leão fazem-nos lembrar um grito, a raiva e até mesmo o desapontamento do leão, emergindo assim, um sentido estético e proposital dessa interação.

Diante do exposto, no contexto da sala de aula virtual, antes da professora iniciar o episódio de contação da história, não aconteceu uma leitura simplesmente passiva. Podemos mencionar alguns procedimentos didáticos relacionados ao referencial adotado, onde no modo remoto se sobressaíram, são eles: os aspectos visuais, o layout, a composição do texto, a exploração da direita para a esquerda, as condições da palavra e a estimulação à imagem. Em nossas análises, todos esses pontos elencados foram explorados pela professora, que teceu condições de produzir sentido no texto para a organização da palavra escrita.

A docente enquanto leitora principal do texto, no momento de interpretá-lo, fazia tentativas de ativação da memória das crianças, relacionando a fatos, ora entra em conflito, ora se ampliando para outras modalidades, exigindo um grau de simbolismo. No momento da contação de história as condições de produção iniciais instigaram às diferentes reações dos estudantes: alguns se achegavam mais próximos da câmera para prestarem mais atenção, outros fechavam seus microfones e colocavam os fones de ouvido, algumas meninas pegaram bichinhos de pelúcia.

A professora criava condições de leitura virtual, numa arte de contar e mostrar ao mesmo tempo, utilizando entonações adequadas e/ou expressões onomatopeicas a cada intervalo, motivando a atenção e admiração do ouvinte. A docente relacionava os elementos semióticos presentes no livro, numa tentativa de conexão entre professora e alunos. Mediante nosso olhar, percebemos que a interação no modo virtual ficou um pouco mais restrita, pois difere-se de uma interação se fosse construída e mediada presencialmente. É o que também afirma a professora em entrevista concedida:

Professora Fé: No remoto no que podemos pensar sobre a produção de texto na alfabetização, a questão do grupo é limitada, **o tempo é menor, não conseguia visualizar 100% o que eles estavam fazendo.** No presencial já consigo ver a escrita melhor, o texto coletivo flui, tem mais efeitos. (APÊNDICE A, 2021, grifos nossos).

Mesmo com as lacunas apresentadas pelo ensino remoto, podemos perceber nas falas abaixo que a professora lança situações-problemas para as crianças pensarem no sentido de: “Quais são meus conhecimentos prévios sobre este tema”? “Qual é o meu objetivo ao ler este texto”? Conforme veremos nas falas interativas a seguir, a professora propunha a negociação de sentidos e estimulava uma reação ao texto, gerando novos posicionamentos:

Professora Fé: eu preciso de quê para escrever?

Alunos: lápis, palavras, letras.

Aluno 2: “tia, você está toda bugada” [travamento na internet].

[Retorno on-line da professora após uma rápida perda de conexão].

Professora Fé: não precisa ficar com medo do livro, nós lemos por pedaços, organizamos as ideias na cabeça. A escrita é pensada. Eu consigo ler e escrever ao mesmo tempo: sílaba por sílaba. **Precisa de um pensamento organizado.**

Aluno 1: professora, volta o slide? O leão está bravo, porque o crocodilo fez uma das piores coisas da história: ele comeu a girafa e a carta.

Aluna 2: **Eu tenho um monte de livros que leio.**

Professora Fé: **O que vocês veem na imagem?** Tem um leão? Está com um urso? Está com um tigre?

Aluno 3: O leão está todo estiloso, professora! Ele tem um lápis na mão.

Aluno 4: O retângulo tem um número 100 e 1000 em cima do fundo amarelo. Tem uns rabiscos de vermelho. **A página amarela é um envelope de carta nos Correios.**

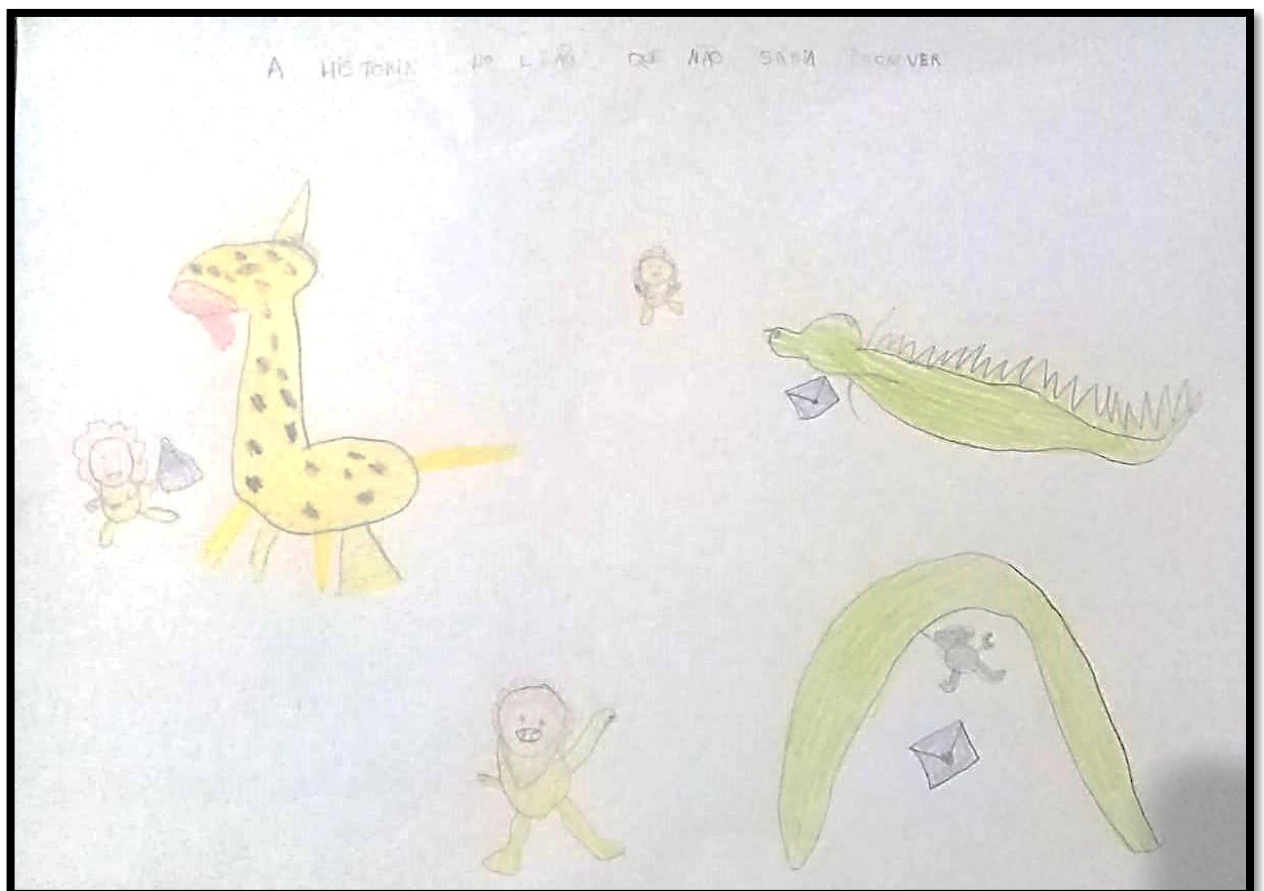
Professora Fé: nos correios postamos nossas encomendas.

Aluno 5: professora, você percebeu que o leão quis fazer um agrado para a leoa escrevendo a carta, e no final ela que ensinou ele a escrever?! [Risos].

Professora Fé: a partir do seu comentário: **é só com a fala que agrada? Quais os outros meios para comunicar?** (DIÁRIO DE CAMPO, 2021, grifos nossos).

Depois de discutida a história e realizar uma tempestade de ideias sobre o assunto em geral, as crianças ilustraram a história. As produções dos estudantes foram geradas nesse processo virtual, em que elencamos duas para análise:

FIGURA 20 – Produção textual com ilustrações de duas alunas



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora recebido via WhatsApp (2021).

Percebemos na sequência, que o sujeito é ativo, não está imune à escrita e aos desenhos. Para a presente pesquisa, é nítido que têm muitas ideias de ordem cognitiva, ou seja, há uma relação do processo de aquisição de conhecimento: envolve fatores como o pensamento, a linguagem, a percepção, a memória e o raciocínio que fazem parte do desenvolvimento intelectual da criança.

Nas palavras da professora, os modos de produzir sentido são recorrentes no ciclo de alfabetização a partir dos desenhos:

*Professora Fé: **O jeito que as crianças expressam é uma garantia que “tá” valendo a pena para ela. Se não tem gosto, se não tem reação... é como se tivesse fazendo uma empolgação. No desenho que propõe, desenha com mais argumentos, com mais elementos, é porque aquilo que você falou tem significância para ele. Internalizou o conceito (APÊNDICE A, 2021, grifos nossos).***

Diante dessa fala da docente, os desenhos das crianças são frutos de uma operação mental dos caminhos traçados anteriormente pela professora. A escolha resultou numa história em quadrinhos e a outra, em desenhos espaçados. Para a primeira criança, o leão deu a carta para o macaco escrever. Após o acontecimento, entregou para o hipopótamo. Persistindo o erro, ofereceu para a girafa. Na quarta cena, o jacaré ia comer a girafa. O leão fica pensativo entre as árvores. No último quadro, a estudante demonstra o final da história, inserindo o “A” de alegria que aparece no livro: o leão estudando junto com a leoa. A segunda criança representou um crocodilo com uma carta na mão. A girafa e o leão conversando. O macaco segurando uma banana, a carta embaixo dele e o leão próximo. A apresentação se deu oralmente exibindo suas produções textuais na webcam.

Parafraseando Kress (1997), as produções que os alunos têm são representações que eles fazem a partir do que se engajaram. É o que Kress conceitua de “Signos de Aprendizagem”. Houve uma produção de signo, com intenção e desejo de comunicar da criança. Portanto, o conhecimento não é baseado só em uma forma tradicional de transmissão de informações por meio de um currículo. As crianças, a partir do *design* que tem, se engajaram socialmente no intuito de desenvolver uma ação.

Kress (1997) esclarece que nesse processo de engajamento, os alunos tiveram acesso a informações, interações e discussões, e fizeram uma transformação do que

assimilaram, isto é, do que conseguiram conectar ao seu repertório: o que o teórico chama de “Engajamento Transformativo”. A partir de seus interesses, os alunos comunicaram sua interpretação da aprendizagem a partir do que produziram, que é reflexo do engajamento da atividade proposta pela professora.

Analisamos, portanto, à luz da GDV (Gramática do Design Visual), a exploração e construção do desenho da criança que tem um desejo de comunicar: os atributos do desenho fazem parte desse processo simbólico - o tamanho médio e pequeno dos outros bichinhos, demonstra que o leão e a girafa são as ilustrações mais salientes (mais destacadas); a seleção das cores amarelas, marrom e verde concentra para os únicos tons escolhidos; a sequência lógica do desenho em seis quadrados, já o outro desenho está mais solto e o envelope aparecendo várias vezes. Todas essas categorias representam as partes do todo da narrativa apresentada e uma relação complexa entre os personagens da história. Em suma, os desenhos não são meros descansos visuais, sem nenhum objetivo, mas um ponto de apoio para o conhecimento produzido, o que é de suma importância para a ampla aproximação da aquisição escrita (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996).

Analiticamente, todas essas categorias têm um propósito para o processo da produção textual à luz da multimodalidade. Primeiramente, pois elas servem de base para a compreensão do processo de construção de sentidos a partir da mobilização dos recursos semióticos realizados pela criança, em face de suas escolhas particulares: chama-nos a atenção a criatividade da criança. Segundo, esses significados representacionais vão muito além do código escrito, eles demonstram a forma que a criança organizou suas lembranças como registro e forma de comunicação com seu interlocutor. Terceiro, vale destacar que essa atividade pôde oportunizar aos alunos uma noção mais concreta a respeito dos discursos que não são reproduzidos mais com tanta frequência, como a carta.

Os participantes desse processo, a partir do *design* que tinham, mobilizaram esses recursos e fizeram essa orquestração semiótica por meio do desenho para representar e comunicar suas interpretações das aprendizagens, ou seja, elucidaram a história contada e produziram esses signos revelando como internalizaram, assimilaram as informações discursivas nessa modalidade que é a escrita, exposta

em outro contexto. As crianças produziram um novo design. Nas palavras de Kress (1997), elas são *designers*.

Logo depois, em continuidade, houve um trabalho de transcrição, reescrita, reconto e reflexão sobre as modalidades linguísticas (oral e escrita) textuais. Desse modo, foi possível estudar aspectos como os elementos que estruturam as narrativas e os diferentes níveis de linguagem. Um novo texto foi criado, o que chamamos de retextualização coletiva:

Professora Fé: vamos recontar do nosso jeito. Vocês vão me ajudar a escrever essa história. **Como a gente começaria?**

Aluno: O leão viu a leoa.

Professora Fé: **mas em que lugar ele estava quando viu a leoa?**

Aluno 2: floresta.

Professora Fé: **mas já vou começar assim?**

Aluno 3: era uma vez... aconteceu há muito tempo...

Professora: **vou dar as opções: certo dia, era uma vez, em um belo dia, em um desses dias, numa manhã, em uma grande floresta...**

Foi realizada uma votação.

Com 4 votos, “certo dia” venceu.

Professora Fé: tem alguma palavrinha que podemos colocar antes “de ele gostou dela e se apaixonou?”

Professora: **perceba que quando a gente escreve, muda o tempo todo.** Temos que ficar atentos se a palavra já apareceu.

Aluno: tia, mas e o bichinho azul? Ele vem antes da girafa... (DIÁRIO DE CAMPO, 2021, grifos nossos).

No processo de construção textual, determinados aspectos mais curtos como o título, expressões, palavras-chaves eram sempre chamadas a atenção com a participação efetiva do estudante. A professora recorrentemente convidava os alunos a lerem diferentes partes dos textos, anotando as falas das crianças com apoio da apresentação de slides, além disso, na rotina ocorria a escrita do texto coletivo pelos educandos, o que ajudava no acompanhamento e expressividade. A professora encontrava caminhos para ensinar: o envio no WhatsApp para as mães era frequente. O resultado final foi:

FIGURA 21 – Reconto da história: texto coletivo

REESCRITA DA HISTÓRIA:**A HISTÓRIA DO LEÃO QUE NÃO SABIA ESCREVER**

(MATIM BELTSCHIEIT)

CERTO DIA, O LEÃO ESTAVA NA FLORESTA OLHANDO O CÉU E VIU A LEOA LENDO UM LIVRO. ASSIM QUE ELE A VIU, SE APAIXONOU À PRIMEIRA VISTA. ELE PENSOU EM SE APROXIMAR DELA E RESOLVEU PEDIR AO MACACO PARA ESCREVER UMA CARTA E ENTREGÁ-LA.

AO ESCREVER, O MACACO ESCREVEU O QUE ELE QUERIA E NÃO O QUE O LEÃO DESEJAVA. O LEÃO FICOU COM MUITA RAIVA E RASGOU A CARTA. ENTÃO, ELE FOI À PROCURA DO HIPOPÓTAMO PARA ESCREVER OUTRA CARTA. MAS, ELE ESCREVEU O QUE O LEÃO NÃO QUERIA E NOVAMENTE RASGOU.

NÃO SASTISFEITO, ELE FOI ATRÁS DO ESCARAVELHO QUE FEZ UMA OUTRA CARTA PARA ELE, MAS ELE NÃO ESCREVEU O QUE O LEÃO PEDIU. LOGO FOI PEDIR A GIRAFA E ELA ESCREVEU A CARTA DO JEITO DELA. ELE NÃO CONCORDOU.

MUITO PERSISTENTE FOI ATRÁS DO CROCODILO E ESSE TINHA ENGOLIDO A CARTA E A GIRAFA. MUITO DECEPCIONADO SAIU A PROCURA DO ABUTRE QUE FEZ OUTRA CARTA. NÃO CONTENTE COM O QUE OUVIU SAIU EM DESESPERO PELA FLORESTA.

ASSIM, QUE PENSOU EM DESISTIR, ENCONTROU A LEOA E ELA PERGUNTOU:

- POR QUE VOCÊ MESMO NÃO ESCREVE?

ELE RESPONDEU:

- EU NÃO SEI ESCREVER.

- ENTÃO VOU LHE ENSINAR.

O LEÃO COMEÇOU A ESCREVER COM A AJUDA DA LEOA. A PRIMEIRA LETRA QUE ELE ESCREVEU FOI "A" DE ALEGRIA. NO FINAL ELAS FICARAM GRANDES AMIGOS.

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2021)


Mais uma vez, diante desse texto, como podemos vislumbrar, entrou em cena o papel da professora enquanto mediadora conhecendo o objeto de ensino e o sistema de escrita em situações reais de uso. Utilizando das palavras de Kleiman (1997) e também de Kress (1997): de modo engajado, os alunos entendiam que a compreensão resulta de um processo de interação entre o leitor, texto e autor. O foco esteve nas ideias e não em palavras isoladas, tornando a atividade comunicativa com comentários que contribuíram e ajudaram a construir o sentido do texto, de modo processual.

1.4. A elaboração de uma escrita individualizada do texto na modalidade remota: dia do índio⁵³

Considerando as questões socioculturais e tradições escolares, aborda-se de ano em ano o dia do índio no dia 19 de abril. Esta data é trabalhada nos contextos de ensino como uma forma de promover uma visão mais ampla sobre a identidade do povo indígena brasileiro. Partindo desse pontapé inicial, uma das propostas planejadas pela professora nesse dia se encontra abaixo:

FIGURA 22 – Proposta planejada de atividade sobre o dia do índio

OLHA QUE LEGAL! UM TEXTO SOBRE O ÍNDIO. TENTA LER O TEXTO SOZINHO. PRECISAMOS PRATICAR A LEITURA. MAS SE PRECISAR DE AJUDA, PEÇA A UM FAMILIAR.



**TEM TU TU TUPI
TODO MUNDO TEM UM POUCO DE
ÍNDIO DENTRO DE SI
DENTRO DE SI.**


...
**JABUTUCABA, CAJU, MARACUJÁ
PIPOCA, MANDIOCA, ABACAXI.
É TUDO TUPI
TUPI-GUARANI.
TAMANDUÁ, URUBU, JABURU,
JARARACA, JIBÓIA, TATU, TU... TU**

...
**ARARA, TUCANO, ARAPON-
GA, PIRANHA,
PERERECA, SAGUI, JABUTI...
JACARÉ... JACARÉ...
JACARÉ...
QUEM SABE O QUE É?**

1-LEIA O TEXTO E VEJA QUANTAS PALAVRAS HERDAMOS DO VOCABULÁRIO INDÍGENA:


AGORA, RESPONDA: VOCÊ CONCORDA COM O AUTOR QUANDO AFIRMA: "TODO MUNDO TEM UM POUCO DE ÍNDIO DENTRO DE SI?" JUSTIFIQUE SUA RESPOSTA:

2- VOCÊ SABIA QUE A PETECA É UM BRINQUEDO DE ORIGEM INDÍGENA? QUE TAL, CONFECCIONAR UMA PETECA COM A AJUDA DO PESSOAL DE CASA? VAI SER MUITO DIVERTIDO!(ENVIE FOTO DA PETECA APÓS CONFECCIONADA).



RETIRE DO TEXTO PALAVRAS DE ACORDO COM O QUE SE PEDE:

ALIMENTOS	ANIMAIS



PETECA
MATERIAIS PARA FAZER UMA PETECA:
SACOLA
JORNAL
TESOURA

PASSO A PASSO:

CORTE AS ALÇAS DE UMA SACOLA, O FUNDO DELA E AS LATERAIS. ABRA A SACOLA E CORTE NA PARTE CENTRAL. AMASSE O JORNAL TENTANDO FAZER O FORMATO DA PETECA. COLOQUE O JORNAL NO MEIO DA SACOLA QUE FOI CORTADA. TORÇA A SACOLA E COM A ALÇA CORTADA DE UM NÓ NA PETECA. AI É SÓ BRINCAR!

Fonte: Google Classroom (2021)

⁵³ Destacamos que adotamos como termo mais adequado a palavra “indígena” para se referir aos povos originários, em respeito à sua história, origens e diversidade.

Em geral, ao proceder essa análise, chamamos a atenção para o processo de transformação textual no uso da escrita, desenhos e imaginário das crianças em sala de aula virtual. Sob a perspectiva do letramento ideológico (STREET, 2014), coube-nos averiguar como os sujeitos se identificavam e interagiam nos textos e nas práticas discursivas sobre o assunto.

Em virtude disso, o primeiro passo ministrado pela professora ocorreu por meio de uma roda de conversa, em uma atividade que iniciou valorizando as vivências que os estudantes trazem de seu meio cultural e social, ao focalizar, nas práticas de letramento da sociedade:

Professora: já ouviram falar de índio?

*Alunos: “na viagem que fiz para Porto Seguro eu já ouvi falar de índio”.
Deixa eu falar? Os Índios da Amazônia!
Eles correm o risco de serem extintos, tia.
Já vi uma descendente de indígena – em São Mateus.*

Alunos: o que nós vamos escrever depois?

Professora: vocês irão contar uma história através do desenho. (DIÁRIO DE CAMPO, 2021, grifos nossos).

O segundo passo foi a exibição de dois vídeos⁵⁴ onde explorou-se todos elementos que apareceram. Um dos vídeos intitulava-se: “povos indígenas – os primeiros habitantes do Brasil”. Nele se tratou sobre as diferentes etnias indígenas, seus costumes, sua língua, a área em que habitam, as palavras de origem indígena, seus problemas, sua história, vestimentas, alimentação, a relação com a música, arte, dança, cerâmica, pintura, tecelagem, conquistas, Universidade, dentre outros.

Depois, um ditado foi realizado com os seguintes verbetes:

- CAPIVARA
- MINGAU
- PETECA
- BATATA
- TAMANDUÁ

⁵⁴ Vídeos Disponíveis em: <https://youtu.be/_aoHFM9uoIU e <https://youtu.be/JPa0Epb7BvE>>.

- MANDIOCA
- CAJU
- GUARANÁ

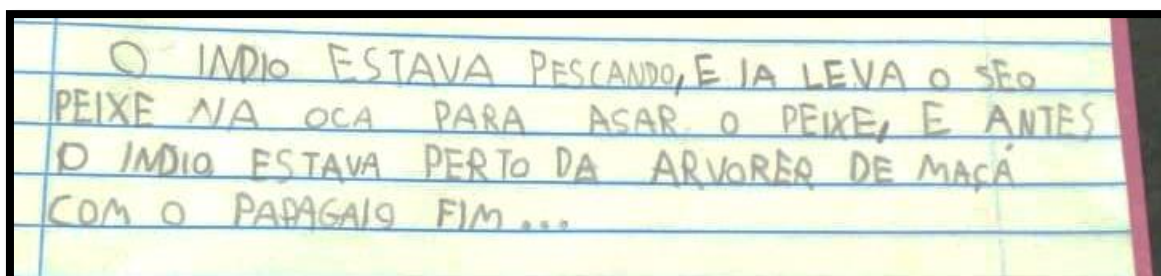
Por fim, em suas performances, as crianças apresentaram suas produções artísticas e escritas na webcam. A aluna abaixo descreveu oralmente que seu desenho possuía um índio pescando com o peixe na mão, um pássaro na macieira e a oca:

FIGURA 23 – Produção textual sobre o dia do índio



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2021)

FIGURA 24 – Texto individualizado sobre o dia do índio sem intervenção da professora⁵⁵



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2021)

⁵⁵ Texto na íntegra com as correções gramaticais: “O índio estava pescando, e ia levar o seu peixe na oca para assar o peixe, e antes o índio estava perto da árvore de maçã com o papagaio. Fim”.

Diante da análise aqui apresentada do visual pela ótica dos Multiletramentos/Multimodalidade, Street (2012), defende que os letramentos são sensíveis à história, à realidade e à cultura. Nesse sentido, é de suma importância priorizar o enquadramento crítico desde cedo, sem restringir-se à uma visão autônoma de pensar por exemplo, em um único modelo de indígena, em um único modelo de alfabetização. Assim, conforme Street (2012), a alfabetização é um espaço discursivo, que o aluno aprende a sistematização da escrita, mas entende também os discursos que circulam no espaço social.

Trata-se, portanto, de compreender a visão dos povos indígenas pela faceta crítica que os multiletramentos produz. Tal discussão é muito importante para a cultura das crianças, dado que há um processo de produção e negociação de sentidos em torno do texto. Nesse momento da proposta pensada pela professora, propusemos a produzir uma reflexão crítica em torno de uma questão que é comum e sensível na sociedade brasileira, que são os povos indígenas, as crianças já se dão conta da problemática que os indígenas enfrentam no território nacional, tais como: as questões pela posse da terra, ameaças do garimpo, o desmatamento, a sobrevivência, a manutenção da sua cultura, etc. Assim, os pequenos podem olhar para o outro, para essa heterogeneidade e diferença com respeito e acolhimento, compreendendo essa visão mais histórica, na medida em que constrói reflexões sobre a temática. Para tanto, essa data precisa ser efetivamente explorada no contexto escolar de maneira reflexiva e aprofundada, como direitos de aprendizagem, evitando reproduzir estereótipos.

Portanto, queremos destacar que o desenho da criança, vem da visão de outros contextos, de como ela imagina o indígena. Essa representação é um signo de aprendizagem dentro do repertório dela. Tendo em vista a figura 23, a criança traz em seu trabalho semiótico uma visão e ideia ainda romantizada, canônica, tradicional e folclórica do indígena. Como podemos observar, não toca nas questões dos problemas em que o indígena vive hoje, todavia há um enfoque maior na percepção de que ele mora na floresta, tem contato com a natureza, indicativo de um peixinho na mão, passarinho ao lado, árvores frutíferas, o modo de morar na oca, uma vestimenta mais atual com uso de bermuda, camisa colorida, uso de sapatos sociais que estão em cima de rochas/montanhas com gramíneas e o indígena é representado

como negro.

Por meio da mobilização da faceta discursiva da alfabetização pela imagem, os discursos presentes no texto demonstram que o contato estabelecido entre a figura e o leitor pode ser realizado por um enquadramento do corpo todo a um nível de distanciamento longo. O indígena está de frente, com um olhar de demanda próximo. Mas o seu corpo está totalmente afastado, o que indica que o produtor, ou seja, a criança deu uma representação do indígena, mas ela não se vê próxima a ele ou de sua cultura, ele está distante e isolado ao seu universo.

Nessa proposta de análise, o educador pode desempenhar um importante papel na percepção dos estudantes, trazendo uma contribuição para se entender textos multimodais, que circulam nas escolas, para tocar em questões atualizadas e necessárias, tais como: debater sobre os riscos e ameaças que os indígenas sofrem no cotidiano; evidenciar que há indígenas morando em espaços urbanos e não mais em ocas, dentre outros leques de possibilidades.

Nesse processo, é importante ressaltar que no momento em que as crianças explicam o que fizeram com o microfone ligado no ambiente virtual, conseguimos perceber as distintas maneiras de se expressarem oralmente e gestualmente. A estudante se preocupou em retratar uma combinação dos sistemas semióticos: a imagem e o texto verbal ficaram integrados em sua organização. Com base na enunciação da aluna, podemos inferir que a expressividade chama a atenção, demonstram uma criação de acordo com a sua forma singular de perceber o mundo que a estudante participa, cercada pelo seu uso social. A produção de imagem remete a traços elaborados e a significados interpessoais, afinal, toda imagem tem um valor, uma crença, uma ideologia.

1.5. Refletindo acerca dos desafios que surgem na faceta linguística 'alfabetização'

Dos sete estudantes no modo on-line, todos já eram leitores fluentes – termo utilizado por Ribeiro (2013), ou seja, se encontravam naquela fase em que o ato de ler já é

dominado nos mecanismos de compreensão leitora e pensamento hipotético-dedutivo, isto é, já se encontram na fase do pensamento reflexivo. No último mês, chegou um estudante que já era aluno dessa sala, mas não frequentava as aulas on-line, o mesmo se encontrava na fase/estágio inicial da alfabetização. Era pré-leitor, que ainda não tem a competência de decodificar a leitura escrita, a leitura é marcada por lentidão. Nos níveis de alfabetização de Ferreiro (1985), encontrava-se na fase pré-silábica – quando a criança ainda não se deu conta do registro dos sons.

Para este, a professora contou com a parceria da família (que o acompanhava nas aulas) e rotineiramente motivava-o e incentivava-o à adoção de práticas de leitura, para que aos poucos ele tivesse o reconhecimento de elementos estruturais da linguagem verbal, envolvendo o letramento por meio da palavra escrita e organização do pensamento lógico.

Com sua entrada, as práticas de leitura para esse aluno, em específico, resultava maiormente no domínio mais amplo e sistemático das relações entre grafemas e fonemas, estruturas silábicas canônicas (consoante + vogal). O espaço on-line continuava sendo compartilhado e explorado antes da proposta de leitura, semelhante a um quadro, mais detalhadamente, explicando o significado das palavras, em unidades menores, dando o suporte, de modo que se tornasse familiar a ele.

A professora sempre deixava claro em suas falas que ele possuía condições cognitivas, capacidade de aprender e que o acompanhamento ao desenvolvimento dele seria frequente – pensando nas suas especificidades. Como mostra Vigotski (2000) o conceito da zona de desenvolvimento proximal se fez presente – posto que precisava receber ajuda ampla da professora e também da mãe que sentava ao seu lado. Em se tratando do aprendizado da língua escrita, a respeito dessas interações das mães no meio remoto, a professora afirmou na entrevista:

*Eu percebia recorrentemente que a interação com o que eu propunha nas aulas on-line, **as próprias mães pegavam aquilo como modelo... o jeito de abordar a criança, elas utilizavam a mesma linguagem que a minha.** Quando o microfone estava aberto eu ouvia as mães falando, silabando, repetiam a pergunta, mencionavam uma colocação minha: "foi assim que tia Fé falou". **A interação com os estímulos da família é fundamental** (APÊNDICE A, 2021, grifos nossos).*

Observamos que foi relevante nesse aspecto, em relação à prática pedagógica da professora, desde o acolhimento inicial reconhecer as diferenças e contemplar o estudante mesmo com suas limitações leitoras. A docente permitiu que ele se sentisse pertencido ao grupo e próximo aos demais estudantes, no sistema de ensino remoto. O modo como a professora percebeu a singularidade do aluno e considerou os diferentes modos de aprender foi essencial. A partir do levantamento, a professora preocupou-se em construir ações de intervenções concretas, fortalecendo o diálogo, construindo caminhos de um ensino que viabilize o aprimoramento da leitura de maneira contextualizada.

Sem inviabilizar as dificuldades apresentadas, mesmo que a criança ainda não compreendesse o Sistema de Escrita Alfabética, a professora solicitava aos outros que já dominavam esse conhecimento, propiciando relações que se manifestavam como um bom ponto de partida para favorecer o engajamento total das crianças. Nas palavras da professora em sua entrevista:

Estou propondo atividades diferenciadas, trabalhando no contexto geral na fala. Esse aluno em específico participa oralmente bem. A alfabetização é ter sua formação enquanto cidadão... no meio em que ele vive. Não é só para ler... mas tirar conclusões para a vida... viver e conviver com os outros... as intenções mudam... tem intenções diferentes... para ter uma opinião do aluno... e não só receber de mim... ninguém é sabedor de tudo, aprendemos uns com os outros, no meio social (APÊNDICE A, 2021, grifos nossos).

Considerando as dificuldades que o estudante possuía, no âmbito digital, os modos, os recursos e a maneira que eram explorados, levaram os alunos a facilitar a negociação de sentidos. Os significados gerados a partir das contribuições da multimodalidade ampliaram esse repertório. Assim, quando a professora explora essas múltiplas linguagens e plataformas nos espaços virtuais, o desenvolvimento do estudante tende a progredir no processo de leitura e interpretação. Como aponta Ribeiro (2021, p. 67): “não basta ao professor ensinar ler, é necessário entender e atuar sobre a organização do material onde o texto está inscrito, seja ele impresso ou digital”. Prioritariamente, constatamos que é fundamental considerar especialmente o lúdico para essa sensibilização linguística.

Conforme ocorreu em nossa pesquisa, as ferramentas tecnológicas contribuíram e influenciaram significativamente para esses aspectos de ensino-aprendizagem, mas não se restringe apenas a esse fator. Para Menezes de Souza (2019, p. 249):

Os recursos disponíveis não são somente a tecnologia. Recursos disponíveis significa o que é que eu sei, o que os meus alunos sabem e o que eu posso fazer com isso levando em conta onde eu quero que eles cheguem, ou seja, as necessidades deles. Quem são os meus alunos? E, a partir disso, quais são as necessidades deles de aprender a língua portuguesa?

Com efeito, para encerrar essa seção sobre as aulas remotas, trago mais uma proposta dos últimos momentos acompanhados da nossa participação do desenvolvimento da pesquisa no contexto on-line.

1.6. Uma experiência com a literatura de cordel no contexto remoto

A experiência ora apresentada traz algumas apreciações sobre o trabalho com textos da tradição oral nordestina – o cordel - nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Esses textos, ao mesmo tempo em que se constituem em seletos textos orais circulantes socialmente, também são favoráveis às reflexões sobre a língua. São curtos, memorizáveis, com cadências rítmicas, o que admite um vínculo prazeroso e lúdico com a leitura e escrita, destinado ao público infantil. A própria escolha do tipo de papel e sua gramatura traz um sentido:

FIGURA 25 – Conhecendo a literatura de cordel



Fonte: imagem digital da projeção no MEET (2021)

Inicialmente, de modo investigativo a professora elucidou para a turma que cada detalhe da figura acima precisaria ser observado. As crianças sentiram-se motivadas a participarem. Ao trazer as nuances da imagem projetada, perguntava: “o que vocês acham que está pendurado? ”, “o que tem nesse varal? ”. A maioria respondeu que eram livros de várias formas. Também manifestaram que era “um monte”. A professora continuou problematizando: “observem só a imagem. Por que o nome cordel tem a ver com a imagem? E sem tem, por quê? Os livros são pequenos ou grandes”? As crianças verbalizaram dizendo que por usar cordões e pregadores tinha o nome de cordel, mas poderia ser usado cliques, pregadores, barbantes, laços e até um suporte de árvore.

Em seguida, a professora persistiu com as perguntas: “eu posso escrever qualquer coisa e chamar de cordel?”. Unidos, com os microfones ligados, todos responderam que não. Diante dessas mediações, vale lembrar que o fazer pedagógico aqui apresentado vai ao encontro ao que Kress (1997) considera: a professora questiona a presença desses modos e envolve questões como: que função eles têm nessa mensagem? Ela apresenta várias possibilidades de interação com os diversos signos de que a obra é composta.

Posteriormente, a educadora revelou para as crianças que se tratava de uma literatura infantil diferente, mais conhecida como popular. O cordel, textos da tradição oral, permeiam a rotina dos povos nordestinos desde sempre. São elementos que fazem parte do universo das histórias encantadas, dos bichos, da realeza. Sua exposição é manual e são expostos para venda nas feiras. Normalmente, os cordéis são ilustrados com a técnica chamada “xilogravura”, como se fosse um carimbo sobre a madeira.

Com as informações trazidas pela professora, seguimos para a leitura de um cordel infantil. A estudante Afeto já se prontificou “tia, eu que vou ler, tá”? A professora convidou cada criança para que lesse uma estrofe de maneira expressiva e cadenciada, simulando uma declamação de um recital de cordel e expressaram as suas opiniões após a conclusão da leitura. O texto foi “A festa da Galinha”, do autor Abdias Campos:

FIGURA 26 – Cordel infantil: “A festa da galinha”

Com um colega, faça a leitura da primeira parte deste cordel. Comecem pelo título. Baseando-se nele, será que dá para imaginar de que assunto o texto vai tratar?

A festa da galinha

Esta história engraçada
Eu vou contar pra vocês
Aconteceu numa festa
De uma galinha pedrês
Que queria festejar
O aniversário que fez

Convidou a bicharada
De todo lugar pra festa
Os bichos domesticados,
Os animais da floresta
Pois festa desanimada
Esta galinha detesta

Convidou o elefante,
O galinho garnisé,
O papagaio, a formiga,
Periquito, chimpanzé,
Camelo, cachorro, cabra,
Abelha, pato, guiné



Fonte: imagem digital da projeção do MEET (2021)

FIGURA 27 – Capa do cordel “A festa da galinha”



Fonte: Retirado do site cordelnaeducacao.com.br (2021)

Tecendo considerações acerca de como o trabalho foi realizado pela professora, ela realizou análise de rimas e aliterações tendo como base o texto escolhido para aquela semana. Solicitou-se às crianças que pintassem as palavras que rimassem e realçou os aspectos principais das características da literatura de cordel analisando a partir do macro – sua circulação social – que são: foi trazido pelos portugueses, há vocábulos simples, linguagem regional, popularidade no Nordeste, contribui para o folclore brasileiro, um livreto com poucas folhas pendurado por barbantes ou cordas, uma mini história contada em rimas e com métrica feita para ler ou cantar, possui ilustrações na capa, a técnica de xilogravura têm tons em preto e branco, precisa de versos, pode ter humor e também pode-se falar de uma outra pessoa e a possibilidade da presença de um herói. Como proposta foi requerido que as crianças falassem sobre

alguém de seu ambiente familiar. A produção selecionada mostra que a estudante escolheu o pai e realizou um cordel de 6 versos:

FIGURA 28 - Produção textual: Literatura de Cordel Infantil



Fonte: foto recebida via WhatsApp pela docente (2021)

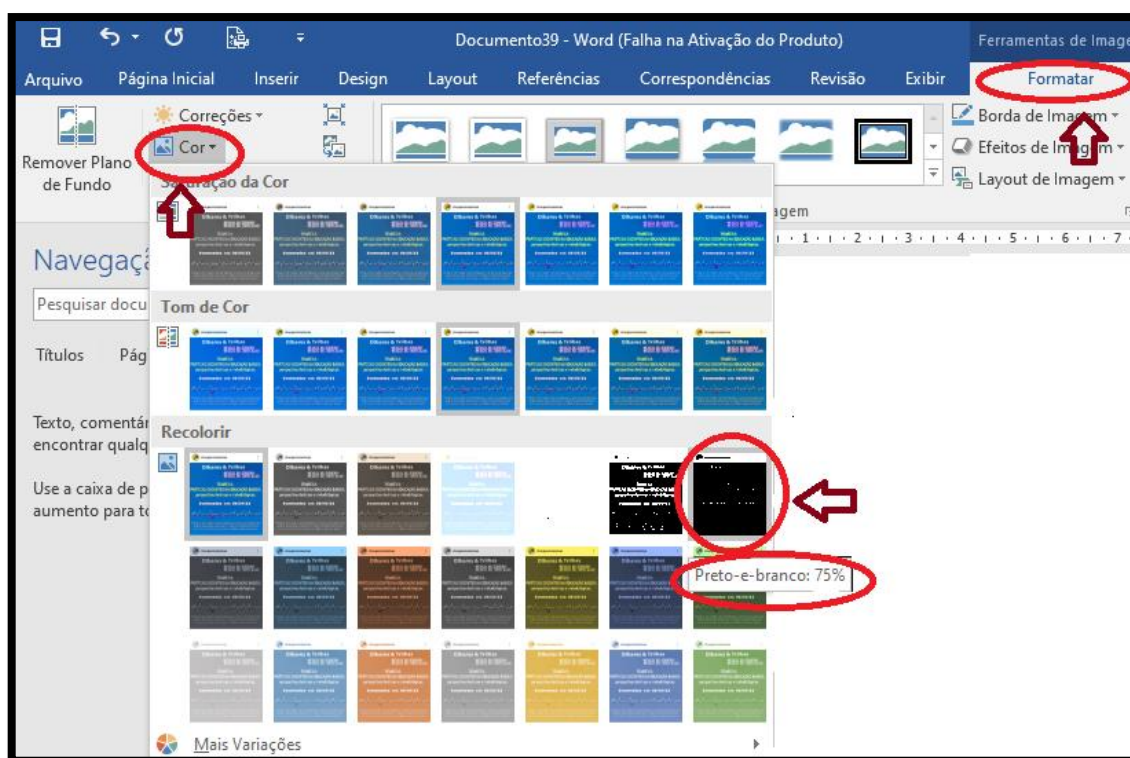
A estudante em sua produção mobilizou o seguinte texto (com as devidas correções gramaticais realizadas pela pesquisadora):

O MEU PAI É...
 BONITO, LEGAL
 CARINHOSO E BRINCALHÃO
 DIVERTIDO PREGUIÇOSÃO
 E TEM QUE ESTAR NO

MASTER CHEF⁵⁶.

Percebe-se que o que a professora falou, refletiu na produção do estudante o escrito na forma rimada, características de uma poesia mais simples, com tons de humor. Vale ressaltar, que a pesquisadora teve participação nesse encontro. Para que o desenho ficasse em técnica de xilogravura, foi apresentado como possibilidade a interface de edição do programa Microsoft Word 2010 na qual pôde alterar o contraste e tonalidade da ilustração que se encontrava colorida. A seguir amostra de ícones utilizados e passo a passo de manipulação da ferramenta para as crianças:

FIGURA 29 – Interface do Microsoft Word utilizado para *redesign* do cordel infantil: preto e branco 75%



Fonte: Print realizado no computador da pesquisadora (2021)

Naquele contexto de exploração, estávamos colocando em ação os próprios mecanismos de leituras híbridas, em uma possibilidade mais desafiadora, em formato de oficina. Os signos de aprendizagem foram manifestados a partir das interações

⁵⁶ O maior reality/programa de TV culinário do mundo.

realizadas remotamente, de maneira que a pesquisadora foi configurando caminhos, conduzindo os estudantes à realização de novos significados.

Conforme análise e coerência com a explanação no ambiente digital, a ilustração da criança (figura 28) evidencia o estilo semelhante aos personagens principais do cordel, que é a Maria Bonita e o Lampião: ela usa cabelo preso em coque para o lado e ele, um “chapéu” com 3 repartições conforme fotos circulantes e exibição de novelas. Além disso, as flores e o cacto, planta encontrada em ambientes secos no Nordeste, na Caatinga, aparece na ilustração da criança. O arranjo visual da página enquanto conceito gráfico segue o formato retangular e vertical, que permite um envolvimento único: o da exposição em varal, o que nos propicia reconhecer a especificidade discursiva do gênero, atuante em sua esfera específica (BAKHTIN, 2003). Assim:

A relação entre texto e imagem – tratada, por vezes, como uma interação apenas ilustrativa, com a imagem na função suplementar – passa a ser focalizada, também nos estudos linguísticos, como parte fundante de uma peça chamada **texto**, justamente porque se trata de uma tessitura, de uma rede de signos ou modos que trabalham em composição, orquestrados (RIBEIRO, 2021, p. 91).

Nesse sentido, o gesto do pequeno “V” com os dedos representado na ilustração abaixo do texto verbal foi um indicador de signo de aprendizagem, estimulados por experiências prévias da criança mescladas a elementos de inovação. A pequena designer traz em cena o “coração coreano”⁵⁷ que tem como significado demonstrar afetuosidade às pessoas consideradas especiais. É uma prática social comum entre as crianças fazer esse sinal para tirar fotos. Percebemos de tal modo, que o texto se associa ao lugar onde se inscreve e abre nossos olhos para outros discursos e textos. Como evidenciado na escrita da criança, a própria se posiciona a favor do pai ir para o Master Chef, dando a intencionar em seus dizeres que o pai cozinha muito bem, em contrapartida, adjetiva-o de “preguiçoso”.

Por conseguinte, essa experiência possibilitou perceber como a inserção do gênero textual do universo popular infantil contribui para o estímulo das habilidades linguísticas dos estudantes e as suas correlações entre a oralidade e a escrita durante o processo de aprendizagem na alfabetização. Observa-se que, a professora ao

⁵⁷ Foi inventado pela atriz sul-coreana Kim Hye-soo em 2010.

valorizar os conhecimentos preexistentes, teve maiores condições de favorecer a aprendizagem dos mesmos.

É importante salientar que, ao analisar os momentos em que as crianças tiveram contato com o cordel, colocamos em foco o que José Nicolau Filho (2012) defende sobre a literatura infantil: o trabalho pedagógico da literatura infantil aliado à linguagem oral e escrita foi analisada como caminho para novas reflexões sobre a própria língua e linguagem, nos contextos de letramento.

É interessante comentar alguns aspectos da postura da professora e participação da pesquisadora tendo como referencial teórico os multiletramentos. Convém observarmos a grande variedade de significados, explicitação das diferenças regionais e à manifestação cultural que se permitiu aos alunos. Cabe realçar que se reforçou e ampliou-se as experiências de sentido da leitura na relação de texto e imagem, possibilitando novos pontos de vista. O diálogo e entrosamento eficaz entre o visual foi muito importante para que as crianças percebessem e entendessem as particularidades da obra infantil.

A leitura dos textos da literatura, portanto, nas palavras da professora precisa ter objetivos e práticas bem definidas:

*Eu desenvolvo as atividades dentro de um contexto... para criar gosto... ler para criar hábitos de leitura... esse ano parece que "tô" devendo tudo (risos). Não foi possível muita coisa. Mas leitura todo dia é comum: poema, parlenda, cordel, trecho de uma notícia, o próprio texto da criança disponível... São práticas que gosto de fazer... explorar junto com eles... Como você ler para as crianças... tem toda uma orientação... tivemos uma formação presencial junto com a UFES: no portal trilhas junto com a UFES... tinha esse vínculo. Ler para compartilhar o que achou interessante. E **quando falamos de leitura é praticar mais o gosto de ler para criar gosto e não ler para se aplicar conteúdo... explorar ortografia... como fazer leitura? Como ler? Mostrando o livro** (APÊNDICE A, 2021, grifos nossos).*

Essa atividade se apresentou possível de ser continuada com outra roupagem em um momento de retorno às aulas presenciais enquanto sequência didática. Veremos na seção 2.0

2. O novo cenário na alfabetização: retorno presencial em contexto de pandemia

2.1. A prática de produção textual no sistema de ensino híbrido

Os sentidos estão em todo o projeto de leitura, e não apenas no texto-palavra.

Ana Eliza Ribeiro

Considerando o risco moderado no mapa de classificação do Governo do ES, as aulas presenciais na rede municipal de São Mateus/ES voltaram de forma gradual e híbrida no final de julho. Cada turma foi dividida em dois grupos: sendo que, enquanto um grupo estudava de forma presencial em uma semana, o outro grupo permanecia no ensino remoto. Na sala pesquisada, da mesma professora Fé, em uma semana tiveram **5 estudantes** (algumas do mesmo grupo do meet), e na outra semana, **9 estudantes**, que ainda não conhecíamos. Para tanto, as nossas observações realizadas duraram do período de: julho a setembro de 2021.

As discussões subsequentes de produções textuais nos primeiros encontros foram orientadas a partir da prática já iniciada com as crianças no contexto remoto. Dessa forma, em algumas ocasiões, a professora manteve à utilização de artefatos tecnológicos (como notebook), demonstrando fazer uso do sistema de comunicação como recursos pedagógicos na relação ensino-aprendizagem.

Ante esse debate, elegemos a sala de aula como lócus de observação, pois reconhecemos que é nesse espaço por excelência, que são criadas condições de atuação por uma forma de se relacionar dinâmica e aberta, num contexto de produção e socialização. Dessa maneira, essa seção retrata as vivências no contexto de sala de aula, sob a ótica da pesquisadora, durante o período nesse ano de desafios e mudanças.

No primeiro contato em sala de aula com as crianças e professora, foi nos apresentado

a importância e motivação de ter se colocado os textos da figura 30 em sala:

FIGURA 30 – Alguns textos no ambiente letrado da sala de aula após o retorno presencial:



Fonte: fotografia pessoal (2021)

Houve uma apresentação para os alunos e à pesquisadora de como os combinados e regras estabelecidas em ambientes sociais farão parte de suas rotinas, devido ao Coronavírus. Confirmou-se às crianças que o objetivo daqueles cartazes não era apenas um simples ornamento, um enfeite, todavia, todos aqueles recursos auxiliavam na composição e interpretação da mensagem, porquanto possuía um uso social. Podemos aqui referir que a criança já faz uso de textos cotidianos presentes na sala, que passam pela sua vivência e organização. É interessante notar que ela já

tem seus letramentos desenvolvidos no próprio ambiente alfabetizador.

Diante deste primeiro panorama referente ao texto, foi perceptível que logo nos primeiros dias, as atividades desenvolvidas promoveram um maior envolvimento da turma e um maior senso de coletividade. Tais reflexões contribuíram para o recorte de umas das propostas de produção textual que aconteceu durante dois encontros em grupos distintos. A professora selecionou em seu planejamento, a história da “Galinha Ruiva”, de Antônio Torrado, rememorando a ideia da literatura de cordel, já realizada na aula remota. Segundo a professora Fé, *“a disciplina de Língua Portuguesa é uma matéria em que eu tenho mais liberdade para atuar. Estou sempre planejando novas propostas”*, que é o caso a seguir:

FIGURA 31 – Página da história “A galinha ruiva”



A intervenção analisada, valorizou a interdisciplinaridade ao estabelecer uma relação com a disciplina de ciências: plantações, germinações. Inicialmente, a professora fez a leitura em voz alta do livro, chamando a atenção do grupo para o fato de que a narrativa era composta por personagens cujas falas se alternavam no texto. A medida em que a professora ia lendo, as crianças balançavam a cabeça positivamente como modo de entendimento. Pela voz da professora, percebíamos que as crianças criavam uma intimidade com os diferentes tipos de textos, surgindo a possibilidade concreta de utilizá-los em variados momentos da vida tanto escolar como social (SOARES, 2018).

Para elucidar esse momento de contação de história, em sua entrevista a professora nos lembra:

*Aprendi a postura de manuseio do livro com a formação **TRILHAS** gravada por professores comuns... aprendi que **precisa ser na altura do aluno: abaixar quando estiver falando com ele... pensar nas disposições dos materiais em sala... as imagens... levo em consideração, o jeito de agir e reagir**. Em comentar uma música... **O gestual**... observando a mudança de comportamento... fazer com que ele olhe... criando uma situação de foco... se a gente não dramatizar um pouco, não chama a atenção... e aí ele não tem interesse. Tem que ter a atração. (APÊNDICE A, 2021, grifos nossos).*

Concluída a história, as crianças expressaram seus interesses com algumas falas que nos chamaram a atenção para a inter-relação com o texto:

Aluno 1: eu ganhei uma galinha da minha tia.

Aluno 2: minha vó tem uma galinha ruiva.

Aluno 3: o meu galo fugiu”, mas “ainda tenho dois galos de briga. Ah, eu já vi um filme sobre galinha – a galinha foi voar e morreu: A FUGA DAS GALINHAS! (DIÁRIO DE CAMPO, 2021).


Por esse exemplo, verificamos que os estudantes trouxeram em cena uma finalidade de produção claramente estabelecida junto à turma e seu repertório cultural (KRESS,1997). A partir dessas interações, apresentamos em nosso estudo, um evento que nos chamou a atenção pelo olhar dos multiletramentos a partir de um texto individual desenvolvido por uma estudante em sala de aula com a participação da pesquisadora e professora:

FIGURA 32 – Produção de texto individual “A galinha ruiva”⁵⁸


11 DE AGOSTO DE 2021

① ORDENE AS CENAS DE ACORDO COM A HISTÓRIA A GALINHA RUIVA. DEPOIS ESCREVA SOBRE A HISTÓRIA.


A Galinha Ruiva




1 ERA UMA VEZ UMA GALINHA RUIVA. UM DIA OS ANIMAIS FICARAM COM FOME E ENTÃO A GALINHA RESOLVEU PROCURAR POR COMIDA E ELA CHAMOU OS SEUS AMIGOS ANIMAIS PARA AJUDÁ-LA A ACHAR A COMIDA E ELLES FALARAM NÃO NÃO NÃO NÃO NÃO E A GALINHA FALOU ENTÃO EU VOU SOZINHA E ELA ACHOU GRÃOS DE MILHO. AÍ ELA FALOU A PREISO DE VOÇES DABA PLANTAR O MILHO ELLE FALARAM NÃO NÃO NÃO NÃO NÃO E A GALINHA ENTÃO EU VOU SOZINHA E ELA FOI E ELA PLANTOU A SEMENTE E EL CUIDOU ATÉ CRESCER. AÍ CRESCIU AÍ ELA FALOU AUGEM QUER ME AJUDAR A COLHER O MILHO E FALARAM NÃO NÃO NÃO NÃO NÃO E A GALINHA ENTÃO EU VOU SOZINHA E ELA FOI AÍ ESTÁ NA HORA DE FAZER O MILHO E ELA CHAMOU AUGEM QUER ME AJUDAR A FAZER O MILHO NÃO NÃO NÃO NÃO AÍ ELA FEZ SOZINHA E AÍ PREPAROU O MILHO.



2



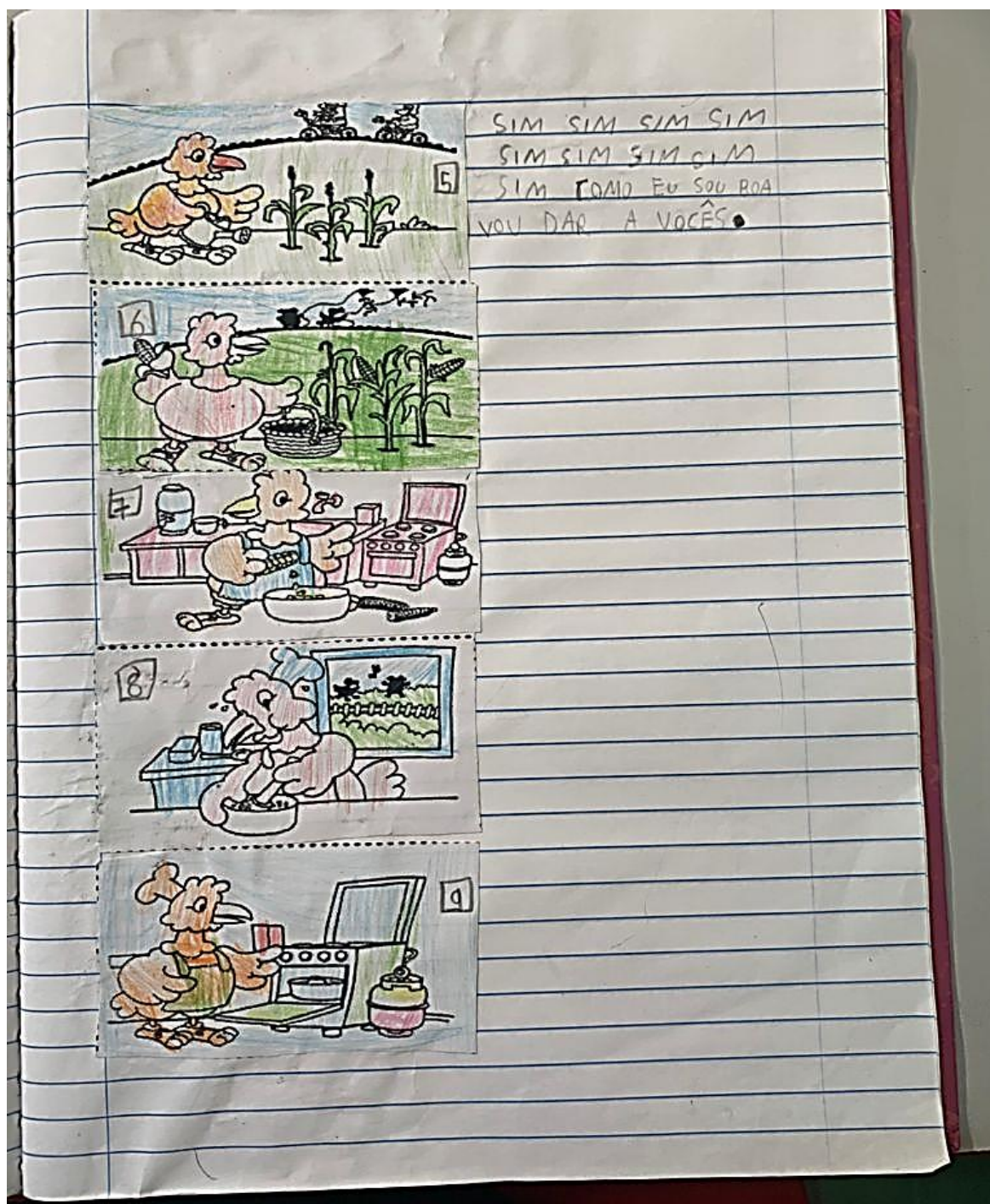
3



4

DEPOIS FEZ O MILHO NO FORNO E AÍ BUM!!!! AÍ O BOLO FICOU PRONTO. AÍ OS AMIGOS FICARAM NA JANELA OLHANDO O BOLO ☺ AÍ ELA FALOU AUGEM QUER O BOLO

⁵⁸ Texto na íntegra com correções gramaticais, mantendo as marcas de oralidade no texto da estudante: “Era uma vez uma galinha ruiva. Um dia, os animais ficaram com fome, então a galinha resolveu procurar por comida e ela chamou os seus amigos animais para ajudá-la a achar comida e eles falaram: “não não não não não” e a galinha falou: “então eu vou sozinha” e ela achou grãos de milho. Aí ela falou: “eu preciso de vocês para plantar o milho”. Eles falaram: “não não não não”, e a galinha: “então eu vou sozinha”. E ela foi e ela plantou a semente e cuidou até crescer. Aí cresceu, aí ela falou: “alguém quer me ajudar a colher o milho?” e falaram: “não não não não”. “Então eu vou sozinha”. E ela foi, aí está na hora de fazer o milho e ela chamou: “alguém me ajuda a fazer o milho?” “Não não não não”. Aí ela fez sozinha e aí preparou o milho. Depois fez o milho no forno e aí BUM!!!! Aí o bolo ficou pronto. Aí os amigos ficaram na janela olhando o bolo ☺ aí ela falou: “alguém quer o bolo?” “Sim sim sim sim sim sim sim sim”. “Como eu sou boa vou dar a vocês”.



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2021).

No momento da escrita, trabalhamos o ensino da língua associado à literatura em questão. A estudante chamou a atenção para as convenções próprias do texto: “como eu começo escrever, professora”? A professora e pesquisadora ofertaram uma variedade de possibilidades, dando-lhes instrumentos para que ela pensasse no suporte de seu texto: “o que tem a galinha? Podemos falar sobre o corpo dela? Por

que ela era avermelhada? O que o cachorro falou com ela? O que ela resolveu fazer? Qual foi a ideia? Vamos organizar o pensamento”?

Após a roda de conversa, o resultado foi surpreendente, a criança foi escolhendo dentro dos seus interesses a partir da construção no espaço coletivo, na troca e no mundo de faz de conta (KRESS, 1997): “a galinha pode ser gorda, porque ela come muito”, “vou ler o que eu já escrevi”, “ixi, repeti galinha de novo”, “o bolo usa farinha”, “acho que o bolo queimou porque ela foi dormir, e os amigos estavam espiando o bolo, professora”, “ah não! O forno apitou e ela acordou”, “eles foram felizes para sempre? Brincando! ”.

Em resumo, é preciso deixar que os estudantes manifestem suas ideias e criem as suas hipóteses, ajudados pela professora, uma vez que viabiliza a compreensão da criança por meio do uso de recursos multimodais. Quando a estudante realiza comparações no campo das ideias, essas diversas contribuições enriquecem o trabalho de interpretação que é parcial e não completa, advindo do próprio olhar da criança.

Além dos conhecimentos sobre as letras, as sílabas, a palavra, ela aprende a “operar” o próprio texto, acentuando os aspectos multimodais. Outra vantagem é que, no processo, a estudante percebeu o aspecto convencional do signo linguístico. Este capítulo termina com a seguinte pergunta: “quais métodos e passos o alfabetizador deve adotar para ensinar a ler e escrever? ”. Sendo coerente com as premissas dos multiletramentos, trago a fala da professora Fé:

*Tenho a consciência que **alfabetização não é ficar apegado à decodificação**: mostrar o BA e FA. Ou só identificar e querer resultados rápidos. **Não é só o registro da decodificação, o isolado... é preciso estruturar para falar... usar um método misto... O desenho eu analiso bem. Peço para explicar. Sempre procuro saber o que ele desenhou.** Mesmo que faz bagunçadinho, mas a criança explica. E são desenhos realistas. Lembro de um episódio na educação infantil, contei a história “A FESTA NO CÉU” e uma determinada criança desenhou a namorada do urubu, passou o batom... Ao passar ao lado da carteira dela eu perguntei o que era... **imagina se eu não desse importância a isso? Se eu passasse por ali e não perguntasse?** Ele me contou que tinha feito um violão, a casa do urubu depois que o urubu casou... preciso dar importância a isso... pedi que ela escrevesse com letra bastão... **nomear é importante... com a folha bem aberta...** (APÊNDICE A, 2021, grifo nosso).*

Pela linha de argumentação que venho traçando ao longo da presente pesquisa até o momento, com o objetivo de irmos nos encaminhando para finalizar este trabalho investigativo e, ao mesmo tempo, abrir novas possibilidades para futuras pesquisas nessa área, procuro aqui relembrar o caminho percorrido, a iniciar pelas potencialidades e limitações das interações on-line; o gargalo da presença da tecnologia para todos; conhecimento sobre a abordagem multimodal apenas através da BNCC por parte da docente e a própria ausência de muitos alunos em participarem na sala virtual.

Mostrar sobre as produções textuais em tempos de pandemia, operando por estratégias cada vez mais refinadas e inovadoras, nos mostra que os objetivos aqui traçados foram cumpridos. Porém, apalpamos muitos desafios e que foi preciso tensionar nesse momento social e trazer para a escrita dessa dissertação. Percebo que há uma emergência de reestruturação na realidade brasileira: democraticamente, as tecnologias digitais estão sim ocupando os seus lugares, entretanto, a pesquisa revelou um cenário na qual estamos perdendo muitos avanços. Há exclusão, desigualdades socioeconômicas, graves problemas com falta de recursos financeiros e/ou humanos, e/ou/estruturais.

No cenário pesquisado da turma do segundo ano, 72% das crianças foram afastadas da escola e do aprendizado, sem condições de criar uma rotina de estudos. Contudo, o que pretendo defender e mostrar, tomando como amparo Kress (1997, p. 30) é: “A escola precisa introduzir os estudantes numa ordem semiótica”, isto é, neste em que vivemos e tentamos nos deslocar, nos dias que correm”. Mas como? Essa é a pergunta que mais ouvimos. Diante deste cenário, apreendemos que é preciso compreender as adversidades para superá-las. A pandemia nos mostrou que a escola se engendra como a PRINCIPAL AGÊNCIA DE LETRAMENTOS. A única saída é a educação. Em se tratando da alfabetização, é o pilar e condução desse processo.

As análises do material empírico de pesquisa, acompanhadas da abordagem multimodal, possibilita-me dizer que é meu dever social enquanto pesquisadora socializar o trabalho de bons e satisfatórios resultados processuais na docência contemporânea. Creio que ficou claro, no decorrer da minha escrita, que as crianças tinham o interesse de aprender e a professora pesquisada com sua história de vida,

crenças e convicções, entrava na sala de aula (seja virtual ou presencial) tentando acertar, na tentativa de fazer o que ela acreditava. No envolvimento discursivo, (SMOLKA, 2008) as práticas pedagógicas produzidas destacam que houve possibilidades constituintes de crianças *designers*, participativas e protagonistas.

Imersa nesse tempo sem a pretensão de fechar questões, pergunto: Que alfabetização queremos? É, nesta intencionalidade, que se concebe a alfabetização enquanto processo educativo. Uma alfabetização que necessita do contexto. Em como ensinamos através do não-modelo, numa pedagogia dialógica enquanto ato criador, mediante consciência reflexiva da cultura (MENEZES, 2019 e FREIRE, 1989).

A este propósito, há que se seguir pensando e refletindo sobre retomar as bases pedagógicas de alfabetização, a pandemia escancarou a importância da escola na vida das crianças e evidenciou inúmeros aprendizados a todos educadores, educandos e familiares:

- O importante é a qualidade das relações; o acolhimento e cuidado;
- A criança precisa ouvir a explicação do porquê ela está aprendendo determinado assunto;
- É preciso ler histórias para a criança e ter amor pela leitura, parece algo simples, mas a manipulação do texto é necessária na alfabetização enquanto construção histórica;
- É urgente o investimento no planejamento de longo prazo e projetos futuros prezando pela segurança de todos os estudantes;
- O lugar da oralização dos textos como prática de ensino não pode se ausentar das metodologias adotadas pelo (a) alfabetizador (a);
- A utilização do aplicativo WhatsApp para alfabetização no campo digital é uma estratégia que vem dando certo enquanto experimentação das múltiplas possibilidades para o processo de ensino-aprendizagem e apropriação da escrita;
- A pandemia favoreceu novas experiências digitais: o acesso à podcast para

formações docentes no campo da alfabetização⁵⁹ permite uma ampliação aos professores de seu repertório científico e prático, sem sair de casa.

Em nosso olhar, o sonho democrático e a luta continuam. A valorização da educação, a escola na formação de sujeito, das interações do desenvolvimento cognitivo, mesmo com os desafios do sistema de ensino, há um entendimento de que os professores estão tentando desenvolver a docência com amplitude no processo de produção textual.

Em meio a todas essas experiências fica sempre o desafio de analisarmos e procurarmos algumas alternativas. Parafraseando Hannah Arendt (2014), é necessário parar para pensar, olhar a história e, assim encontrar vestígios para compreender o que somos. Não podemos abdicar da educação, mas podemos sim mudar o curso das coisas. Há que seguir pensando que o professor pode agir atribuindo aos nossos estudantes a continuidade de uma história que os antecedeu – a *tradição* - e uma nova história que está por vir.

⁵⁹ Indicação: Cealecast – podcast produzido no momento de distanciamento social pelo CEALE para discutir questões sobre a alfabetização. Disponível em: <<https://open.spotify.com/show/6MDMM5n0N9YsVsW1TWJRT0>>.

COMPREENSÕES FINAIS SOBRE O FENÔMENO INVESTIGADO

Por tudo o que já discutimos sobre a importância da perspectiva multimodal, partindo da compreensão de que a aula é constituída no encontro entre as subjetividades, contraponto a ideia de uma “aula dada” e uma educação bancária (FREIRE, 1989), uma questão central acerca de como compreender a alfabetização dentro da perspectiva multimodal no âmbito da pandemia da COVID-19 é: como é possível trabalhar as produções textuais, sem deixar de considerar as especificidades dos estudantes, que encontram-se do outro lado da tela e/ou com distanciamento no modo híbrido?

Nesse sentido, são grandes os desafios que ainda enfrentamos. Para Rojo (2012) a linguagem escrita, como forma primacial de comunicação, perdeu com intensidade o seu espaço. No entanto, o acesso à realidade multimodal e multiletradas vem adentrando às ações constitutivas da aprendizagem dia após dia.

Na abrangência do contexto remoto da pesquisa, percebemos que se passou a exigir o desenvolvimento de diferentes habilidades da professora pesquisada. Sendo assim, podemos afirmar que mesmo com os desafios, ela teve um fio condutor, ou seja, conseguiu fazer com que as crianças compreendessem a função social dos gêneros trabalhados, estabeleceu a interação com as crianças por meio desses gêneros, etc. Ela reinventa a sua prática nessa esfera aproveitando de conhecimentos já adquiridos em sua formação:

*Sou formada no superior em informática pelo IFES, com habilitação para trabalhar disciplina específica. **Se não tivesse feito esse curso, hoje estaria muito perdida** (APÊNDICE A, 2021, grifos nossos).*

No entanto, sobretudo no modo remoto, ficou evidente que nesse cenário as diferentes estratégias de planejamento de produções textuais pensadas pela professora não foram favorecidas a todos os estudantes. A complexidade dessa realidade exige uma visão crítica em torno do problema, que é político, que falta o incentivo de programas governamentais (ROJO, 2012). Podemos reafirmar que ficou claro a importância de desde cedo os espaços digitais serem introduzidos no contexto educacional, mesmo que não seja no período de pandemia.

Diante do referencial adotado, ainda há muitas lacunas a serem superadas nessas novas circunstâncias. Em um país com condições financeiras desiguais e acentuadas, poucos alunos participaram do meio remoto e uma quantidade reduzida postavam nas plataformas. Parafraseando Rojo (2012), no contexto brasileiro, a tecnologia e os equipamentos digitais ainda não são acessíveis a todos.

Diante da experiência de realização da pesquisa, podemos ratificar a necessidade de garantia da internet/banda larga como meta a ser cumprida com urgência. Constatamos, portanto, outra variável a ser considerada no modo remoto: as interações face a face são reduzidas, o que compromete no processo de alfabetização, onde o gestual é considerado. De modo geral, percebemos que quando se pensa na construção de conhecimento, temos a clareza de que são vários os fatores que intervêm nesse processo: os desafios das mídias e tecnologias para os estudantes e professores em geral.

De fato, ainda são muito os desafios no que tange aos impactos da globalização, há pontos positivos e negativos, mas em paralelo a isso, após a apreciação das aulas remotas e também presenciais, uma das vantagens a serem consideradas são os novos formatos de engajamento por meio das **produções textuais**: os estudantes possuem mais autonomia e o pontapé inicial da professora sobre a importância do uso dos textos demonstrou que essas aprendizagens são relevantes socialmente para cada um deles.

Portanto, o docente desempenha papel fundante mediando as situações que envolvem os elementos para a produção textual, aproveitando os expressivos interesses das crianças. Sem deixar de lado a importância do lúdico na prática pedagógica, esta pesquisa propõe a contribuir para a reflexão dos multiletramentos e multimodalidade, no tempo da infância e da alfabetização, a partir de práticas letradas que mudam de acordo com o contexto em que os estudantes estão inseridos, em um novo momento histórico, considerando o seu meio, a sua história e a sua identidade.

Analisando a conjuntura, não sei afirmar quanto tempo levará até que se possa reconhecer os legados deixados dessa pandemia para a sociedade e crianças, especificamente, para os ambientes híbridos e presenciais aqui estudados,

continuarei, portanto, observando e propondo questionamentos. Fato é que, nos redescobrimos e ainda temos um extenso caminho a trilhar, confiando na ciência e nas produções textuais enquanto campo de sentidos no ciclo de alfabetização, sem desesperançar-se, devemos perseverar na esperança de que dias melhores virão. A nova “normalidade” virá, mas nós, nunca mais seremos os mesmos. Esperamos, com este trabalho, estar contribuindo para outros estudos que tenham a produção textual pelo olhar da multimodalidade e multiletramentos na alfabetização como temática.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar.** (23ª ed.). São Paulo: Cortez, 1989. 104 p.

ANDRÉ, Marli. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?** In: Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95 - 103, jul./dez. 2013.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Muito Além da Gramática: por um ensino sem pedras no caminho.** SP: Parábola Editorial, 2007.

_____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Análise de textos: fundamentos e práticas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010a.

_____. **Lutar com palavras: coesão e coerência.** 1 ed. 5 reimp. São Paulo: Parábola, 2010b.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro.** Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2014.

ASSUNÇÃO, Maria do Socorro de Holanda. **Narrativas digitais: uma proposta para leitura e produção de textos multimodais.** 2018. 176 f. Dissertação (mestrado Profissional em Letras) - PROFLETRAS, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) com a participação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Maceió, 2018.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. **Os gêneros do discurso.** In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: **Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

COPE, Bill.; KALANTZIS, Mary. **Language education and multiliteracies.** In: HORNBERGER, Nancy. (Org.). **Encyclopedia of language and education**, v.1. New York: Springer, 2008. p. 195-211.

_____. **Multialfabetización: nuevas alfabetizaciones, nuevas formas de aprendizaje.** *Pedagogies: An International Journal*, 2009, 4:3. p. 164 — 195.

CORNÉLIO, Shenia D'Arc Venturim. **Perspectiva do letramento: mudanças e permanências nos livros didáticos de alfabetização.** 2015. 268 f. Tese (Doutorado em educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, 2015.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade.** 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006 – (Texto e linguagem).

DUBOC, Ana Paula Martinez. **Atitude Curricular: Letramentos Críticos nas Brechas da Formação de Professores de Inglês.** 2012. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. doi:10.11606/T.8.2012.tde-07122012-102615. Acesso em: 2020-11-06.

FERREIRO, Emilia. **Psicogênese da língua escrita.** Tradução Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1985.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **Sobre a aula: uma leitura pelo avesso.** Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 7, n. 39, p. 31-37, jun. 2001.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas.** Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 25ª ed. (1ª edição: 1970). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GERALDI, João Wanderley. **A Aula como Acontecimento.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2015. 208p.

_____. **Portos de passagem.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 5ª ed., 2013.

_____. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação.** Campinas, SP: Mercado de letras, 1996.

_____. **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 1997.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura Infantil em Gêneros.** São Paulo: Editora Mundo Mirim, 2012, 158 p.

GUALBERTO, Clarice Lage; SANTOS, Zaira; MEIRA, Ana Clara. Multimodal metaphors: from language as a condition to text to the notion of texture as a meaning-making semiotic resource. **REVISTA DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**, [S.l.], v. 28, n. 2, p. 893-915, may 2020. ISSN 2237-2083. Available at: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/16314>>. Date accessed: 13 nov. 2020. doi:<http://dx.doi.org/10.17851/2237-2083.28.2.893-915>.

GUALBERTO, Clarice Lage; SANTOS, Zaira Bomfante dos. Multimodalidade no contexto brasileiro: um estado de arte. **DELTA**, São Paulo, v. 35, n. 2, e2019350205, 2019. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010244502019000200404&lng=en&nrm=iso>. access on 13 Nov. 2020. Epub Aug 12, 2019. <https://doi.org/10.1590/1678-460x2019350205>.

GUALBERTO, Clarice Lage; PIMENTA, Sônia Maria; BOMFANTE, Zaira dos Santos. **Multimodalidade e ensino**: múltiplas perspectivas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018. 226 p.

GUALBERTO, Clarice Lage (org). **Muito além das palavras**: leituras multimodais a partir da semiótica social. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017. 163p

KERSCH, Dorotea Frank.; COSCARELLI, Carla Viana.; CANI, Josiane Brunetti (Orgs.) **Multiletramentos e Multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas: Editora Pontes. 2016.

KLEIMAN, Angela. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. In: Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>. Acesso em: 14 abr. 2020.

_____. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 5. ed. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

_____. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

KLEIMAN, Angela e ASSIS, Juliana Alves. (orgs). **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

KRESS, Gunther. **Multimodality**: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication USA and Canada: Routledge, 2010.

_____. Thinking About Meaning and Learning in a World of Instability and Multiplicity. *Pedagogies: An International Journal*, 2007.

_____. **Literacy in the New Media Age**. New York: Routledge, 2003.

_____. **Before writing**: rethinking the paths to literacy. London: Routledge, 1997.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images**: the grammar of visual design. London; New York: Routledge, (1996[2006]).

_____. **Multimodal Discourse**: the modes and media of contemporary communication. London: Arnold, 2001.

_____. Discourse Analysis and Education: A Multimodal Social Semiotic Approach. In: Multimodal Discourse Analysis. 2011. By Routledge. 2nd ed.

KRESS, Gunther. et. al. **Multimodal teaching and learning: the rhetorics of the science classroom**. London and New York: Continuum, 2001a.

LANDEIRA, José Luís. **Gêneros Textuais na sala de aula: entre modas e realidades**. In: Na ponta do lápis, ano V – n. 11 agosto de 2009.

LAVILLE, Christian.; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999. 344p.

LÜDKE Menga.; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: EPU. 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade**. In: Gêneros Textuais: Constituição e Práticas Sociodiscursivas. Editora Cortez Revista Nova Escola. São Paulo: Editora. Abril, agosto, 2009.

MEDEIROS, Adelmo Francisco da Silva. **Práticas de escrita multimodal no ensino fundamental: criando estratégias de aprendizagem em produção textual**. 2017. 118 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - PROFLETRAS da Universidade de Pernambuco (UPE), Garanhuns, 2017.

MELO, Terezinha Toledo Melquiades de. **A alfabetização na perspectiva do letramento: a experiência de uma prática pedagógica no 2º ano do ensino fundamental**. 2012. 108 f. Dissertação (mestrado em educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. **Educação linguística: repensando os conceitos de língua e linguagem**. In: FERRAZ, Daniel Mello; KAWACHI-FURLAN, Claudia Jotto. Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade. São Paulo, SP: Pimenta Cultural, 2019, p. 245-258.

NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies: designing social futures**. Harvard Educational Review, v. 66, n. 1, spring, 1996.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. **Gêneros textuais e letramento**. In: Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 10, n. 2. 2010. p. 325-345

RAMOS, Jânia Martins. **O espaço da oralidade na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RIBEIRO, Ana Elisa. Textos multimodais na sala de aula: exercícios. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 13, n. 3, p. 24-38, out. 2020. ISSN 2175-1609. Disponível em: <<http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/5005>>. Acesso em: 11 nov. 2020. doi:<https://doi.org/10.18554/rt.v13i3.5005>.

_____. Multimodalidade e produção de textos: questões para o letramento na atualidade. **Signo**, Santa Cruz do Sul. v. 38, n. 64, p. 21-34, jan. 2013. ISSN 1982-2014. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/3714/2554>>. Acesso em: 07 nov. 2020.

_____. **Multimodalidade, textos e tecnologias**: provocações para a sala de aula. São Paulo: Parábola, 2021.

ROJO, Roxane. **ENTRE PLATAFORMAS, ODAS E PROTÓTIPOS: NOVOS MULTILETRAMENTOS EM TEMPOS DE WEB21**. The Specialist: descrição, ensino e aprendizagem, vol. 38, nº 1, jan-jul, 2017.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 264 p

_____. **Letramentos, mídias, linguagens**. 1. Ed. São Paulo: Parábola, 2019. 224 p.

SANTOS, Zaira Bomfante; TIBURTINO, Vanessa. **Multiletramentos e Multimodalidade: diálogos e dimensões para o ensino**. In: *Revista (Con) Textos linguísticos, Vitória, v. 12, n. 23, 2018*.

SCHMIDT, *Maria Luisa Sandoval*. **Pesquisa participante**: alteridade e comunidades interpretativas. *Psicologia USP*, 2006, 17 (2), p. 11-41.

SILVA, Katellen dos Santos. **A produção de textos e os sentidos produzidos em crianças em fase de alfabetização**. 2019. 90 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2018.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2018. 384 p.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, 128 p.

_____. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 18 ed. São Paulo: Contexto, 2017. 160 p.

_____. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020. 352 p.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 12ª ed. São Paulo: Cortez, Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2008.

SNYDERS, Georges. **A Alegria na Escola**. São Paulo, Ed. Manole LTDA., 1988.

STIEG, Vanildo. **Propostas e práticas de alfabetização em uma turma de segundo ano do ensino fundamental no município de Vila Velha/ES**. 2012. 312 f. Tese

(Doutorado em educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, 2012.

STREET, Brian Vincent. **Literacy and Multimodality**. In: STIS Lecture: Inter-Disciplinary Seminars O Laboratório SEMIOTEC, da FALE/UFMG Faculdade de Letras, Belo Horizonte, Brazil. March 9, 2012.

_____. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno, 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

THIOLENT, Michel. Metodologia da Pesquisa-Ação. São Paulo, Cortez, 1986.

VALIATI, Claudia Maria de Almeida. **Escola de periferia**: um olhar em construção. 23ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG, 2000. p. 1-10. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/1315t.PDF>>. Acesso em: 01 nov. 2020.

VASCONCELOS, Rebeca Schirmer de Souza. **Práticas multimodais no aplicativo WhatsApp**: apropriação da cultura escrita digital por crianças em processo de alfabetização. 2019. 125 f. Dissertação (mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

VIEIRA, Martha Lourenço; COSTA VAL, Maria da Graça. **Produção de textos escritos**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Manuscrito de 1929**. In: Educação & Sociedade, Ano XXI, nº 71, Campinas, jul. 2000.

_____. **Pensamento e Linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **A formação social da mente**. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras Escogidas – V**. Fundamentos de Defectologia. Machado Grupo de Distribución, S.L, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PROFESSORA REGENTE E TRANSCRIÇÃO

Duração: 2 horas e 05 minutos.

Local: Google Meet.

Instrumento para coleta de dados: gravador de voz, gravador de tela e anotações pessoais da pesquisadora.

Nome da Pesquisadora/Mestranda: Katellen dos Santos Silva

Pesquisa: A PRODUÇÃO TEXTUAL NO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO PELO OLHAR DOS (MULTI)LETRAMENTOS E MULTIMODALIDADE

Universidade Federal do Espírito Santo – UFES/CEUNES

1ª parte – Identificação

Nome da professora: [preservado].

Sexo: Feminino

Idade: 52

Instituição onde leciona: [preservado]

Vínculo: Instituição 1 – Desde 1999 e Instituição 2 – Desde 2004.

2ª parte – Experiência Profissional

1) Há quanto tempo você atua na área educacional?

- () 2 a 5 anos
- () 5 a 10 anos
- () 10 a 15 anos
- () 15 a 20 anos
- (X) Outro. Qual?

32 anos. Desde 1992 no município. No Estado atuei nas áreas de história e também EJA, muito pouco nessa última.

2) Há quanto tempo você faz parte do corpo docente dessa escola?

- () 2 a 5 anos
- () 5 a 10 anos
- () 10 a 15 anos
- () 15 a 20 anos
- (X) Outro. Qual?

22 anos.

3) Há quanto tempo você trabalha no ciclo de alfabetização?

Do mesmo tempo citado acima. Nunca saí do ensino fundamental I, cheguei ao terceiro ano, que era terceira série, durante 6 meses numa licença. Mas sempre no ciclo de alfabetização.

4) Qual a sua formação acadêmica?

(X) Curso Superior - em Pedagogia, licenciatura por 4 anos. E também curso superior em informática pelo IFES, com habilitação para trabalhar disciplina específica. Houve estágio, defesa. Se não tivesse feito esse curso, hoje estaria muito perdida.

(X) Pós-Graduação Lato Sensu - em 1º ao 3º ano das Séries Iniciais; Informática na Educação e Tutoria à Distância.

() Mestrado em – já fez a tentativa no CEUNES/UFES.

5) Fale para mim sobre sua experiência profissional. O que te levou a lecionar nas séries iniciais?

O que me levou a lecionar foi o magistério realizado em 1991. Já podia ser professor. Fiz o primeiro vestibular do CEUNES: fiz a prova e entrei. Fiz pedagogia na primeira turma. Não tinha um rumo ainda, engravidei. Fui para Vitória e fiquei um ano lá tentando transferir para Vitória, depois de um ano voltei à São Mateus e estudei na segunda turma de pedagogia.... Já comecei a trabalhar na prefeitura, pelo magistério... estudei, fiz estágio na Educação Infantil e Educação Fundamental 1. Com o curso de pedagogia facilitou, peguei uma disciplina específica. Vieram contratos, DT, procurei extensão. Em 1999: passei no concurso – de 1º ao 5º ano – e sempre ouvi: “você tem esse perfil da alfabetização”. O segundo concurso foi na educação infantil: em 2004 passei na segunda cadeira. Foi uma outra experiência na Educação Infantil. Era sempre educação fundamental. Na educação infantil tem mais uma postura de afeto. A Educação infantil ajudou minha prática docente. Às vezes gostaria muito de mais tempo, menos alunos para trabalhar com calma, assim como na Educação Infantil. Educação Infantil é mais aberto. O cantar, o brincar, a maneira que conta a história. É lindo. Tenho a educação infantil como referência, como um modelo. A Educação infantil me direcionou para ser mais carinhosa.

As formações também me ajudam a pensar e refletir sobre a atitude do dia, pelo que venho estudando, em uma linguagem atualizada. Entendo que não é só pegar os autores, mas aplicar na prática. Sempre que têm as mudanças, a prefeitura faz convênio com a UFES. Nunca perdi essas oportunidades, na alfabetização sempre tem formações. Teve uma época que íamos todas as quartas-feiras, saíamos 22 horas da noite.

Teve na época do PNAIC: com a Contijo, com a Sayonara. Nessas formações trabalhava-se o livro do PNAIC. Semana passada voltou a utilização do PAES. Tem o livro do primeiro, segundo e terceiro trimestre. Textos do segundo ano: chegou essa semana: outro kit do segundo ano. Deu 3 livros. Eu seleciono o que considero mais relevante. Todos os estudantes têm. É um livro consumível. Tem um capítulo que faz a comparação dos animais. Trabalhamos o ano passado a nível de primeiro ano. Porém, nesse ano, começou agora efetivamente o uso, porque precisa da liberação. Antes era programado. Mandava até um cronograma. Eu acho que o livro não é

contextualizado. Traz uma linguagem isolada. Não dá abertura. Não tem uma instrução detalhada para instigar. Já no segundo tem mais escrita.

Eu gostava muito da caixa do PNAIC. O PNAIC é um material mais aberto. Eu fazia uma cortininha de leitura para colocar os livros dentro. No final do ano devolvíamos para a biblioteca. No ano seguinte dava uma baixa diferente. Não sei se você conhece a Amália Simonetti, do Ceará [...]

3ª parte: Sobre o nosso objeto de estudo

6) Que atividades de leitura e escrita você desenvolve com seus alunos na sala de aula?

Eu desenvolvo as atividades dentro de um contexto... para criar gosto... ler para criar hábitos de leitura... esse ano parece que “tô” devendo tudo (risos). Não foi possível muita coisa. Mas leitura todo dia é comum: poema, cordel, parlenda, trecho de uma notícia, o próprio texto da criança disponível... não é para cobrar. Esse período perdeu demais. Tinha tempo para ir na biblioteca e selecionar livros... não pode ficar manuseando, não pode deixar a caixinha lá. Gosto da rotina de: pegar na quinta... devolve e pega outro livro... São práticas que gosto de fazer... explorar junto com eles... acho fantástica a formação on-line e presencial do portal trilhas de 200 horas. Tem o AVAMEC. Como você ler para as crianças... tem toda uma orientação... tivemos uma formação presencial junto com a UFES: no portal trilhas junto com a UFES... tinha esse vínculo. Ler para compartilhar o que achou interessante. E tem os tipos de leitura: texto por repetição (como a “galinha ruiva”), texto poético. Tive a oportunidade de aprender vários conceitos.

Tenho a consciência que não é ficar apegado à decodificação: mostrar o BA e FA. Ou só identificar e querer resultados rápidos. Não é só o registro da decodificação, o isolado... é preciso estruturar para falar... usar um método misto... as opções de marcar as fichas da prefeitura vêm: leitura convencional, não vem mais a opção alfabético ortográfico.

E quando falamos de leitura é praticar mais o gosto de ler para criar gosto e não ler para se aplicar conteúdo... explorar ortografia... como fazer leitura? Como ler? Mostrando o livro... aprendi a postura com a formação... na altura do aluno: abaixar quando estiver falando com ele... pensar nas disposições dos materiais em sala... as imagens... O PORTAL TRILHAS que foi uma formação que recebemos é gravado por professores comuns.

7) Como as atividades são planejadas? A pedagoga participa?

As atividades são planejadas seguindo o programa de ensino da prefeitura... que foi elaborado por professores direcionados a cada disciplina... matemática... ciências... dentro daquele trimestre... exemplo: trabalhar “moradia”. Gêneros textuais... Em Língua Portuguesa não tem um limite... acho legal... ele é livre... é aberto... tem a parte escrita... habilidades... algumas coisas quando vamos olhar do livro didático não bate... é pouca coisa... vai para outro tipo de texto que foge... não é algo estruturado... muita coisa não tem no livro didático... Língua Portuguesa tem que estar planejando e acrescentando novas coisas...

A pedagoga não participa, ela confia e se apoia na gente... é meu sonho se ela participasse mais ativamente, iria nos passar muita segurança. Mas não temos a visão do outro... me sinto desprotegida às vezes... queria uma pessoa que observasse, porém penso que é por questão de tempo, muitas salas, muitos alunos e não consegue... assim, vou na experiência... a gente segue... não pode fugir... gostaria de discutir um enunciado, mas não temos a oportunidade. Todavia, eu e minha parceira de sala combinamos nos planejamentos melhor... fazemos combinados conjuntos... ambas reformulam...

8) Como ocorre o processo de produção de textos no dia a dia?

Texto coletivo com a participação. Às vezes o menino que não sabe ler ainda, participa mais do que o outro que escreve convencionalmente. Não podemos ficar preso tão somente à escrita individual. Numa situação que você precisa escrever, você escreve individual, mas dentro de um significado, de um tema que tenha significado. É considerar uma fala dele, e não somente a ditada por você. O estudante não fala “o elefante é bonito”, ele fala mais sobre o elefante diante do que ele conhece. Temos que ter o cuidado em cobrar algo da criança, se ele não conhece... é priorizar o que já ouviu... o que já conversou... se não teve as oportunidades, o argumento não vai sair... ter um cuidado. Eu fico encantada com o modo que eles escrevem!!!

9) Que modos de produzir sentido (visual, gestual, sonoro etc.) são recorrentes nessas produções?

O jeito que as crianças expressam é uma garantia que “tá” valendo a pena pra ela. Se não tem gosto, se não tem reação... é como se tivesse fazendo uma empolgação. No desenho que propõe, desenha com mais argumentos, com mais elementos, é porque aquilo que você falou tem significância para ele. Internalizou o conceito. Uma música...

10) Na sua percepção, como os alunos buscam interagir nas aulas no contexto da alfabetização?

No movimento de um incentivando o outro. Eu percebia recorrentemente que a interação com o que eu propunha nas aulas on-line, as próprias mães pegavam aquilo como modelo... o jeito de abordar a criança, elas utilizavam a mesma linguagem que a minha. Quando o microfone estava aberto eu ouvia as mães falando, silabando, repetiam a pergunta, mencionavam uma colocação minha: “foi assim que tia Belina falou”. A interação com os estímulos da família é fundamental. Como você viu, a aluna lasmin: ela está muito animada, lendo ortograficamente, mas não fluente. Carolina lê pausadamente, lê pontuando, uma gracinha... e na sala de aula remota, umas ajudavam as outras, agiam e reagiam.

Agora que os grupos estão misturados: remoto com presencial. Temos estudantes que ainda não conseguem ler sílabas. Não tem o apoio da mãe, mas já está sendo estimulado a pensar na escola... tem criança que está muito prejudicado... Exemplo: alguns faziam e entregavam na escola com a letra da própria mãe. Atualmente, o rendimento está abaixo do esperado. Agora no presencial, estou propondo atividade diferenciada, trabalhando no contexto geral na fala. Esse aluno em específico participa oralmente bem... na hora da escrita... tem que ser atendimento mais individualizado... tenho um grupo com muita dificuldade, com poucos avanços.

11) Você consegue perceber como as múltiplas linguagens são articuladas pelas crianças no processo de significação? Você costuma valorizá-las?

Levo em consideração, o jeito de agir e reagir. Em comentar uma música... O gestual... observando a mudança de comportamento... fazer com que ele olhe... criando uma situação de foco... se a gente não dramatizar um pouco, não chama a atenção... e aí ele não tem interesse. Tem que ter a atração.

12) Na sua experiência como professora das séries iniciais, o que te leva a compreender a alfabetização? A partir da sua compreensão, como ela norteia/direciona a sua prática pedagógica?

Alfabetização não é só decodificar, mas a criança ir percebendo que aquilo que ela está recebendo com a interação dos outros, na convivência, consiga amadurecer. A alfabetização norteia a minha prática pela interação, pela convivência. Depois, observo a silabação, o estímulo das famílias faz toda a diferença e principalmente, usar a alfabetização em outras áreas para sobressair, que é a interdisciplinaridade.

13) Diante das suas formações e experiências já mencionadas, em sua formação você já leu e ouviu falar em letramento? Como você compreende/assimila esse conceito ou noção de letramento? Você acha que essa compreensão interfere no planejamento das suas aulas?

Entendo de letramento que a alfabetização é ter sua formação enquanto cidadão... no meio em que ela vive. Não é só para ler... mas tirar conclusões para a vida... viver e conviver com os outros... as intenções mudam... tem intenções diferentes... para ter uma opinião do aluno... e não só receber de mim... ninguém é sabedor de tudo, aprendemos uns com os outros, no meio social.

14) Já ouviu falar sobre a multimodalidade? E os multiletramentos?

São novas para mim, achei na BNCC. Entendo que são as representações visuais em geral. Onde o indivíduo faz uso desses elementos. A multimodalidade e os multiletramentos, os dois precisam existir para que exista a formação do indivíduo... leu a placa de ônibus... lembrou... relacionar com o que eles tiverem a referência... dou uma proposta de bilhete: é uma ideia de texto, explicar o porquê. Uma coisa que é deles, mas com a minha participação enquanto professora.

15) Na sua percepção como o processo de alfabetização vai se construindo na interação com seus alunos?

Pela liberdade que dá... de maneira natural. Aproveitar as oportunidades de escrita de palavra que vão sendo surgidas... trabalhar até o Z de uma maneira que, por exemplo: trabalhar BRA em ZEBRA. Em uma discussão, desenho, posso trabalhar. Não vai ser algo maçante.

16) Vocês realizam atividades na biblioteca e em outros espaços da escola?

Esse ano ficou muito para trás... A ida ficou mais limitada. As regras de sentar no chão também foram limitadas, embaixo da escada na secretaria, um lugar que eu gostava

de ir, agora não pode. Mas é comum da minha prática pré-pandemia fazer. Sinto que é muito marcadinho o tempo.

17) Como você percebe os diferentes modos de significar (verbal, oral, desenhos...) das crianças no cotidiano escolar?

São representações que retratam o que o aluno sabe. O desenho eu analiso bem. Peço para explicar. Esses dias, pedi para desenhar o ciclo da água. Percebi que tinha criança fazendo a maneira global. Porém, como ele não visualizou a figura do ciclo da água (do jeito que eu planejei: com a base, chão, água). A experiência que devia ter sido feita na prática, não deu certo porque a criança não vivenciou. Assim, quando ela explica para você e não condiz com sua intenção, não é porque ela não entendeu, mas a necessidade de um modelo... Sempre procuro saber o que ele desenhou. Mesmo que faz bagunçadinho, mas a criança explica. E são desenhos realistas. Lembro de um episódio na educação infantil, contei a história “A FESTA NO CÉU” e uma determinada criança desenhou a namorada do urubu, passou o batom... Ao passar ao lado da carteira dela eu perguntei o que era... imagina se eu não desse importância a isso? Se eu passasse por ali e não perguntasse? Ele me contou que tinha feito um violão, a casa do urubu depois que o urubu casou... preciso dar importância a isso... pedi que ela escrevesse com letra bastão... nomear é importante... com a folha bem aberta...

18) Que tipos de textos você trabalha com seus alunos? Qual (is) é (são) o (s) critério (s) de escolha?

Os tipos de textos são de acordo com o programa. Eu faço uma combinação com a minha parceira-colega. Trabalhamos sobre fábulas, por exemplo. Nessa semana estamos preparando um simulado que a prefeitura pede, que é avaliativo. O foco é ver a escrita do aluno. Defendo a ideia que não é somente para marcar X. Mas trabalhar tipos de textos em listas, frases e pensamentos sobre ele. Buscar informações no texto; nomear as figuras que eles conhecem.

19) Como são pensadas as produções textuais no seu ambiente de trabalho?

Coletiva. Qualquer situação que mereça uma escrita é preciso dar valor, independente da disciplina você está produzindo. Refletir sobre a escrita: veio de uma situação-problema, da análise de um gráfico, não precisa estar exatamente em português. Faz tempo que a gente não ver uma criança dizendo: “o elefante é bonito”, atualmente, as crianças dizem numa situação mais contextualizada, no conhecimento que tem sobre as coisas.

20) Qual a sua postura frente ao livro didático? Com que frequência você utiliza:

- () Nunca
- () Quase nunca
- (X) Regularmente – Intermediário, pouco pela situação. Percebo que não bate com as intenções. No tipo de texto fábula, trabalhei algumas coisas no livro. Depois é notável que o assunto acaba ali. Encerra. Morre. Preciso pesquisar fora do livro.
- () Frequentemente
- () Sempre.

21) Como esse material didático norteia a sua prática?

Muito pouco. Tem que pesquisar muito. Partir da gente. A partir do programa de ensino eu preparo. Levo muito tempo preparando. Tenho que levar para casa. O livro é limitado. Mesmo que é escolhido um livro e passado por uma equipe, quando vai para a secretaria, há um critério de seleção.

22) Como a reflexão e o posicionamento (críticos) dos alunos são trabalhados na alfabetização?

Pelas conversas... indagando-os... dar oportunidades... eles conhecerem... articular uma discussão... se tem um conhecimento, levar para os outros. Não limitar. Pela palavra, novos vocabulários: mostrar a eles. Ofertar sempre!

23) Em sua opinião: o que é texto? Qual o lugar do texto no contexto de alfabetização? Que tipos de texto você costuma fazer uso na alfabetização?

Texto é o entendimento sobre algo. A representação do pensamento... de algo que você viu, quer escrever ou falar... faço uso de Gêneros Textuais diversos: narrativos, poéticos... dou muitas oportunidades.

24) Como você percebe em sua prática, os usos que as crianças fazem dos diferentes modos de produzir sentido (oral, gestual, escrito, auditivo etc.) em sala de aula?

Pela reação... pelo comportamento... ao receber ou fazer alguma proposta...

25) De que forma você negocia os sentidos que os alunos produzem no texto?

Com indagações... no que ele escreve eu preciso que ele leia e volte, indago ele... e aí vem a intervenção, fazer ele argumentar melhor na hora que escreve. Nem sempre é a escrita. E se eu deixo como está, ele sabe fazer melhor, mas precisa de alguém para conduzir, não consegue desenvolver sozinho, então faço a mediação: “você escreveu pouco, você pode escrever mais”. Quando eu leio, a criança quer escrever mais. O Livro do PAES que começamos a usar tem a autobiografia. Uma coleguinha viu que a aluna Vivacidade tinha colocado mais coisa, então, ela também inseriu mais coisas. Foi inventando novas informações, ela viu a colega e se empolgou: “espera aí que falta escrever”. Aí aumentou o número de linhas do seu texto. O colega e a professora servem de espelho para eles. Tem o modelo. O aluno 1: precisava fazer palavrinhas. Vou mostrando... O aluno 2: é uma criança que vive na rua, mas tenho muita abertura via diálogo, ele pega rápido o que digo.

4ª etapa – Feedback da pesquisa –

A sua pesquisa teve muito valia para mim. Estava precisando de ideias novas. Fico te observando enquanto profissional. É bem diferente da nossa prática. Você estudando tão nova, vai ficar na minha memória. Você é uma pessoa que estimula, eu peguei como modelo.

26) Durante o desenvolvimento da pesquisa, você consegue perceber algumas mudanças de perspectivas com o ensino de língua Portuguesa na Alfabetização? Se sim, poderia pontuar quais?

Sempre que chega alguém na minha sala, eu fico observando e refletindo sobre o que posso mudar. E muita coisa eu vejo, que ainda preciso fazer. As ideias mais inovadas. Reflito bastante no que eu penso, mas não consigo fazer. A importância do replanejamento e fazer diferente.

27) Poderia de situar alguma reflexão, ponderando limitações da pesquisa ou até desafios para se pensar a produção de texto na alfabetização?

Para a pesquisa, acho que fiquei devendo, podia ter feito melhor. No remoto no que podemos pensar sobre a produção de texto na alfabetização, a questão do grupo tanto remoto como presencial ainda é limitada, o tempo é menor. No remoto não conseguia visualizar 100% o que eles estavam fazendo. No presencial já consigo ver a escrita melhor, o texto coletivo flui, tem mais efeitos.

APÊNDICE B - TCLE PARA OS PARTICIPANTES DA PESQUISA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DESTINADO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS LEGAIS

O (a) menor _____ pelo (a) qual o (a) senhor (a) é responsável está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada "A produção textual no contexto da alfabetização pelo olhar dos (multi)letramentos e multimodalidade", sob a responsabilidade de Katellen dos Santos Silva, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica - PPGEEB (Mestrado) da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo – Campus São Mateus.

Justificativa:

Entendendo que as produções textuais são de suma importância no ciclo de alfabetização, deve ser preciso reconhecer quais tipos de práticas são legitimadas e evidenciadas na escola. Consideramos nessa pesquisa que os efeitos da multimodalidade são de grande alcance e afetam profundamente os caminhos para a alfabetização das crianças que estão crescendo numa nova paisagem comunicacional. Nesse sentido, a pesquisa poderá contribuir para refletirmos sobre esse campo ainda pouco explorado. Apresenta-se, assim, a justificativa para a realização desta investigação sobre: como estão sendo compreendidas no processo da alfabetização as produções textuais e as práticas letradas que os alunos trazem para a sala de aula.

Objetivos da Pesquisa:

O objetivo do estudo é compreender como se dá o processo de produção textual em uma turma de segundo ano no ciclo de alfabetização – em uma escola da rede pública do município de São Mateus – ES, identificando a presença dos textos em sala de aula e a partir de quais perspectivas e propósitos são produzidos e compreendidos.

Procedimentos para obtenção dos dados:

Nesta pesquisa serão acompanhadas no contexto da sala de aula a prática docente e as interações dos alunos no que se refere à produção de sentido nos textos produzidos, em uma turma do segundo ano do ensino fundamental no município de São Mateus - ES. Os procedimentos utilizados para a obtenção dos dados serão as observações, filmagem, fotografias, gravações em áudio, diário de campo descritivo e entrevista semiestruturada com a professora onde discutiremos sobre as questões das produções textuais na perspectiva dos estudos dos letramentos e multimodalidade.

Riscos e Desconfortos:

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e graus variados. Por envolver a observação dos processos textuais realizados em sala de aula, pode haver constrangimento dos envolvidos na situação de ensino e aprendizado e alterar a dinâmica das relações de ensino ali instauradas. Em casos de ocorrência com relação aos riscos e desconfortos será dada assistência imediata que se configura na assistência emergencial e sem ônus de qualquer espécie ao participante da pesquisa, em situações em que este dela necessite e assistência integral, que é aquela prestada para atender complicações e danos decorrentes, direta ou indiretamente, da pesquisa. Também será garantida a indenização diante de eventuais danos, através da cobertura material para reparação ao dano, causado pela pesquisa

Centro Universitário Norte do Espírito Santo
Rodovia BR 101 Norte, km 60, Bairro Litorâneo, CEP 29932-540 Tel.: (27) 3312-1569 São Mateus – ES
Site eletrônico: <http://www.CEUNES.ufes.br>

ao participante da pesquisa.

Benefícios:

Os benefícios dessa pesquisa estão relacionados à contribuição do aprimoramento das práticas pedagógicas no que se refere às concepções teóricas e as relações que se estabelecem na importância das práticas e eventos de letramentos no contexto da alfabetização. Indo ao encontro da potencialidade do aprendizado da língua para os alunos em fase de alfabetização e contribuindo para a qualidade do ensino a ser oferecido, uma vez que ao criar condições de produção textual é possível o aluno agir e problematizar no processo de interpretação.

Garantia do Sigilo e Privacidade:

É importante ressaltar que os dados dos sujeitos participantes da pesquisa serão mantidos em sigilo, durante todas as fases da pesquisa, inclusive após publicação. Nesse sentido, os nomes dos sujeitos participantes da pesquisa na escrita dos resultados e análise dos dados serão fictícios. Os dados da pesquisa serão analisados à luz da contribuição da perspectiva interativa da linguagem de Bakhtin (2003), na abordagem sociosemiótica da multimodalidade (KRESS, 1997) e dos (multi)letramentos (STREET, 2014; COPE e KALANTZIS, 2008; ROJO, 2012; KLEIMAN, 1997), que projeta o olhar para o desenvolvimento das múltiplas semioses dos textos, considerando a crescente diversidade cultural dentro do seu uso social, serão armazenados num prazo de 05 anos. Os resultados da pesquisa serão utilizados nas reflexões sobre a educação linguística, as mediações e o processo de alfabetização, contribuindo para a discussão de processos de ensino e de aprendizado de alunos em fase de alfabetização.

Garantia de recusa em Participar da Pesquisa e/ou Retirada de Consentimento:

O (A) Sr. (A) não é obrigado (a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar dela a qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento, o (a) Sr (a) não mais será contatado (a) pela pesquisadora.

Esclarecimento de dúvidas:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, o (a) Sr. (A) pode contatar a pesquisadora Katellen dos Santos Silva, no telefone (27) 999753769. O (A) Sr (A) também pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa – Campus do Ceunes pelo telefone (27) 3312-1519, e-mail: cepeunes@gmail.com / comitedeetica.ceunes@institucional.ufes.br, endereço Rodovia BR 101 Norte, Km 60, Bairro Litorâneo, São Mateus, ES, CEP: 29.932-540.

Nesse sentido, gostaria de contar com a sua colaboração, através de seu Consentimento Livre e Esclarecido.



Declaro que fui verbalmente informado (a) e esclarecido (a) sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente aceito a participação do (a) menor pelo (a) qual sou responsável e compreendo que posso retirar meu consentimento e interrompê-lo a qualquer momento, sem penalidade. Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinada pela pesquisadora principal e rubricada em todas as páginas.

São Mateus, ____ de _____ de 2020.


ASSINATURA DO PAI/OU MÃE/OU RESPONSÁVEL LEGAL

Na qualidade de pesquisadora responsável pela pesquisa "A produção textual no contexto da alfabetização pelo olhar dos (multi)letramentos e multimodalidade", eu Katellen dos Santos Silva, declaro ter cumprido as exigências do termo IV.3, da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

São Mateus, 27 de Março de 2020.

PESQUISADORA RESPONSÁVEL

APÊNDICE C - CONTEXTO DA PANDEMIA: DECLARAÇÃO PARA ACESSO ÀS ATIVIDADES REMOTAS


PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO MATEUS
ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO


CÓPIA SME

DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPATIVA

Declaro conhecer e estar de acordo com a realização da coleta de dados no campo de pesquisa: **banco de atividades (sequências didáticas) elaborada pelos professores e atividades das unidades escolares: EMEF [REDACTED] e [REDACTED]**, das turmas de segundo ano – ensino fundamental (ciclo alfabetização) no período **de novembro a dezembro**, com o objetivo de desenvolver trabalho do Mestrado, de responsabilidade da pesquisadora **Katellen dos Santos Silva**, responsável pelo projeto de dissertação intitulada “A produção textual no contexto da alfabetização pelo olhar dos (multi)letramentos e multimodalidade” aluna regularmente matriculada no curso de Mestrado em educação básica do CEUNES/UFES.

Declaro ainda conhecer a Resolução CNS 466/12 “Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos”. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como participante da pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e do bem-estar dos sujeitos recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

São Mateus/ES, 05 de novembro de 2020.


José Adilson Vieira de Jesus
Secretário Municipal de Educação
Portaria Nº 242/2018

José Adilson Vieira de Jesus
Secretário Municipal de Educação
Portaria Nº 242/2018

Rua Duque de Caxias, Nº 194 – Bairro Carapina – São Mateus – ES
CEP.: 29933-030, e- mail: educacao@saomateus.es.gov.br – CNPJ: 27.167.477/0001- 12

**SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA/CONSULTA DO
BANCO DE ATIVIDADES (SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS) E GOOGLE SALA DE
AULA**

São Mateus, ES, 30 de outubro de 2020

Eu, **Katellen dos Santos Silva**, responsável pelo projeto de dissertação intitulada “**A produção textual no contexto da alfabetização pelo olhar dos (multi)letramentos e multimodalidade**” já aprovada pelo comitê de ética sob o número de parecer 4.038.745, no curso de Mestrado em ensino na educação básica do CEUNES/UFES, venho pelo presente ofício, solicitar autorização do Secretário Municipal de Educação, **José Adilson Vieira de Jesus**, para realização da coleta de dados no campo de pesquisa: banco de atividades (sequências didáticas) elaborada pelos professores E atividades das unidades escolares [REDACTED] e [REDACTED] das turmas de segundo ano - ensino fundamental (ciclo de alfabetização), no período de novembro a dezembro, para o presente trabalho de pesquisa. Em virtude da pandemia, com a suspensão das atividades presenciais pelo município, em que elas estão se dando no modo remoto, a pesquisa que é de cunho colaborativo acabou sofrendo algumas alterações. Nesse sentido, em diálogo com a minha orientadora prof^a dra. Zaira Bomfante dos Santos, pensamos em tentar acompanhar como as atividades estão sendo desenvolvidas de forma remota com vistas a compreender sobre as interações deflagradas nesse contexto.

Contando com a autorização desta instituição, colocamo-nos à disposição para qualquer esclarecimento.

Pesquisadora: Katellen dos Santos Silva – CPF: [REDACTED]

Katellen dos Santos Silva

Orientadora: Zaira Bomfante dos Santos – CPF: [REDACTED]

Zaira Bomfante dos Santos

RECEBEMOS
EM, 04/11/2020
[Assinatura]
Secretaria Municipal de Educação

APÊNDICE D - CRONOGRAMA ENVIADO AO COMITÊ DE ÉTICA ANTES DA PANDEMIA

CRONOGRAMA DE PESQUISA

- 1- **2019/1:** Cumprimento de créditos, leitura de material bibliográfico, fichamentos e aprimoramento do projeto de pesquisa – etapa já cumprida.
- 2- **2019/2:** Cumprimento de créditos, revisão bibliográfica / escrita da dissertação e definição da pesquisa de campo – etapa já cumprida.
- 3- **2020/1:** Revisão bibliográfica (todo o ano), cumprimento de crédito na disciplina estágio em docência (março a junho), solicitar autorização ao Comitê de Ética para realização da pesquisa (final de março), início da pesquisa de campo na escola (junho), levantamento de dados (junho) e escrita da dissertação (todo o ano).
- 4- **2020/2:** Continuidade e finalização da pesquisa de campo (julho, agosto, setembro, outubro e novembro), levantamento de dados (julho, agosto, setembro, outubro e novembro), qualificação (agosto), ajustes necessários após as considerações da qualificação (setembro), análise e interpretação dos dados coletados (dezembro).
- 5- **Começo de 2021/1:** Continuidade da interpretação dos dados coletados (janeiro, fevereiro e março), revisão final (março), defesa (março), aprimoramento da escrita após as considerações realizadas pela banca na defesa (março em diante), entrega da dissertação e publicação (maio – conforme solicita regimento do PPGEEB: 60 dias após a defesa).

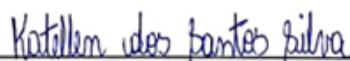
1º CRONOGRAMA (março/2019 a dezembro/2019)

Atividades	mar	abr	mai	jun	jul	Ago	set	out	nov.	dez
1	X	X	X	X						
2					X	X	X	X	X	X

2º CRONOGRAMA (janeiro/2020 a março/2021)

Atividade	jan	fev	mar	abr	mai	jun	jul	ago	set	out	nov.	dez	jan	fev	mar	abr	mai
3	X	X	X	X	X	X											
4							X	X	X	X	X	X					
5													X	X	X	X	X

Katellen dos Santos Silva
 N° Mat. 2019131240
 Pesquisadora Responsável
 CEUNES - UFES



Pesquisadora Responsável

ANEXOS

Dados sobre a quantidade de alunos e escolas em 2018 e 2019 disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação

NÚMERO DE ALUNOS 2018 - ENSINO FUNDAMENTAL
ED. CAMPO (EPM,EUM)

Nº	ESCOLA	1º	2º	3º	4º	5º	TOTAL
1	EPM Alice Moreira Machado	3	6	3	2	3	17
2	EPM Almira Dias Perim	2	2	4	3	2	13
3	EPM Anna Lubber Lonardelli	3	5	1	3	5	17
4	EPM Antonio Lima	7	2	7	7	4	27
5	EPM Antônio M. Filho	10	7	6	9	7	39
6	EPM Bernadete L. Bastos	5	6	5	7	2	25
7	EPM Campo G. de Baixo	5	7	10	8	7	37
8	EPM Córrego do Aterro	6	4	7	5	7	29
9	EPM Córrego do Chlado	3	6	7	4	4	24
10	EPM Córrego do Gama	2	3	0	4	2	11
11	EPM Córrego do Rancho	9	13	4	13	8	47
12	EPM Córrego Grande Cima	9	8	8	8	5	38
13	EPM Córrego Grande	8	13	6	7	3	37
14	EPM Córrego Mata Sede	1	1	8	9	6	25
15	EPM Córrego Seco	6	8	12	8	6	40
16	EPM Diló Barbosa	5	5	10	3	4	27
17	EPM Divino Espírito Santo	9	4	7	6	10	36
18	EPM Enefino Monteiro	2	3	3	6	0	14
19	EPM Girassol	14	12	14	15	9	64
20	EPM KM 20	5	11	6	7	4	33
21	EPM Mariricu	6	3	5	0	2	16
22	EPM Militino Carrafa	8	7	5	6	4	30
23	EPM Nova Vista	5	12	9	12	15	53
24	EPM Palmito	7	8	13	9	10	47
25	EPM Patrimônio do Cº da Areia	1	1	5	2	1	10
26	EPM Rio Preto	4	5	11	5	3	28
27	EPM São Domingos de Itauninhas	2	6	5	4	6	23
28	EPM São Jorge	3	4	3	6	8	24
29	EPM São Miguel	2	5	5	3	2	17
30	EPM Vaversa	2	4	3	2	3	14
31	EPM Santa Rosa de Lima	0	2	2	1	2	7
32	EPM Sapucaia II	4	1	4	4	3	16
33	EUM Ana Gelca de Mattos	7	5	10	13	6	41
34	EUM Córrego Dezoito	2	1	0	2	2	7
35	EUM Córrego do Piqui	0	3	2	3	0	8
36	EUM Córrego Santa Maria	2	2	2	4	2	12
37	EUM Córrego Santa Rita	0	0	1	2	1	4
38	EUM N. Senhora de Lourdes	1	5	3	7	5	21
39	EUM Santo Anjo	3	3	7	0	2	15
40	EUM São João Bosco	2	4	2	1	4	13
41	EUM União	3	0	1	2	3	9
TOTAL		178	207	226	222	182	1015

EMEF'S ED. DO CAMPO														
Nº	ESCOLA	1º	2º	3º	4º	5º	Subtotal	6º	7º	8º	C FLUXO	9º	Subtotal	TOTAL
1	ECORM Córrego Seco (Alternância)						0	14	18	24	0	16	72	72
2	ECORM Mª Francisca N. Coutinho (Alter.)	13	14	23	29	23	102	49	33	39	0	31	182	254
3	EMEF Anedina A. Santos	15	19	19	24	26	103	35	20	28	0	19	102	205
4	EMEF Córrego do Milanez	13	10	16	19	20	78	52	55	42	20	52	221	299
5	EMEF Km 35	44	39	65	56	43	247	67	46	44	0	36	193	440
6	EMEF Mercedes de Aguiar	5	6	8	11	15	45	25	11	13	0	16	65	110
7	EMEF Paulo Antonio de Souza	21	15	31	16	22	108	41	39	28	0	16	124	230
8	EMEIEF A Zumbi dos Palmares	11	19	19	19	16	84	14	15	19	0	15	63	147
9	EMEIEF São Pio X	16	33	15	16	15	95	14	19	20	0	22	75	170
TOTAL		138	156	196	190	180	860	311	256	257	20	223	1067	1927

EMEF'S MEIO URBANO														
Nº	ESCOLA	1º	2º	3º	4º	5º	Subtotal	6º	7º	8º	C FLUXO	9º	Subtotal	TOTAL
1	EMEF Aviação	29	18	26	20	27	120	50	42	45	0	29	166	286
2	EMEFTI Ayrton Senna	46	42	49	43	26	206						0	206
3	EMEF Bom Sucesso	67	56	79	49	66	317	98	63	61	20	29	271	588
4	EMEF Cricaré	24	33	31	45	22	155						0	155
5	EMEF Dora A. Silveiras	114	100	133	122	114	583	161	85	154	98	93	591	1174
6	EMEF Dr Arnóbio A. de Holanda	54	63	51	55	66	289	102	148	146	0	128	524	813
7	EMEF Gollinho	98	129	125	121	71	544						0	544
8	EMEF Guriri						0	149	145	126	0	98	518	518
9	EMEF Lilazina G de Souza	54	53	52	55	45	259						0	259
10	EMEF Mª A. S. S. Filadelfo	27	19	26	28	37	137	36	29	32	20	17	134	271
11	EMEF Maria da Cunha Fundação	43	44	55	56	58	256						0	256
12	EMEF Marizete V. do Nascimento	48	25	42	54	53	222	60	42	52	0	34	188	410
13	EMEF Ouro Negro	125	102	138	114	138	617						0	617
14	EMEF Prof João P. Bandeira	67	63	55	49	54	288	140	112	164	59	69	544	832
15	EMEF Profª Herinêa L. de Oliveira	71	98	119	99	75	482	68	82	33	0	58	241	703
16	EMEF Roseli Pires Clemente						0	71	56	54	0	39	220	220
17	EMEF Santa Terezinha	10	9	20	20	19	78	35	19	12	0	15	81	159
18	EMEF Valério Coser	44	67	87	52	66	318						0	316
19	EMEF Vereador L. Samaritano	42	47	54	59	54	256	101	75	34	0	43	253	509
20	EMEF Vila Verde	53	41	55	49	42	240						0	240
TOTAL		1016	1009	1197	1090	1033	6346	1071	898	913	197	652	3731	9076

	1º	2º	3º	4º	5º	Subtotal	6º	7º	8º	C FLUXO	9º	Subtotal	TOTAL
TOTAL ED. CAMPO	178	207	228	222	182	1016	0	0	0	0	0	0	1016
TOTAL EMEF ED. CAMPO	138	156	196	190	180	860	311	256	257	20	223	1067	1927
TOTAL EMEF MEIO URBANO	1016	1009	1197	1090	1033	6346	1071	898	913	197	652	3731	9076
TOTAL GERAL	1332	1372	1619	1802	1388	7220	1382	1154	1170	217	875	4798	12018

NÚMERO DE ALUNOS 2019 - ENSINO FUNDAMENTAL
ED. CAMPO (EPM,EUM)

ESCOLA	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	TOTAL
1 EPM Alice Moreira Machado	6	2	7	5	2	22
2 EPM Almira Dias Perim	6	1	4	2	2	15
3 EPM Anna Lubber Lonardelli	4	2	3	2	2	13
4 EPM Antonio Lima	6	8	4	6	7	31
5 EPM Antônio M. Filho	6	13	8	4	1	32
6 EPM Bernadete L. Bastos	7	3	7	8	4	29
7 EPM Campo G. de Baixo	6	7	7	9	10	39
8 EPM Córrego do Aterro	3	5	6	4	5	23
9 EPM Córrego do Chiado	1	3	9	7	5	25
10 EPM Córrego do Gama	3	5	2	0	3	13
11 EPM Córrego do Rancho	7	9	9	4	9	38
12 EPM Córrego Grande Clima	8	6	6	7	4	31
13 EPM Córrego Grande	6	8	15	5	6	40
14 EPM Córrego Mata Sede	1	2	2	8	9	22
15 EPM Córrego Seco	3	7	6	14	8	38
16 EPM Diló Barbosa	8	6	5	8	6	33
17 EPM Divino Espírito Santo	5	6	5	5	6	27
18 EPM Enedino Monteiro	7	1	3	3	4	18
19 EPM Girassol	12	11	15	17	12	67
20 EPM KM 20	6	4	8	6	4	28
21 EPM Mariricu	7	5	4	3	0	19
22 EPM Militino Carrafa	7	7	6	4	7	31
23 EPM Nova Vista	6	4	11	14	7	42
24 EPM Palmito	7	7	10	8	8	40
25 EPM Patrimônio do Cº da Areia	2	2	3	5	2	14
26 EPM Rio Preto	3	5	7	11	4	30
27 EPM São Domingos de Itauninhas	3	1	5	7	1	17
28 EPM São Jorge	1	7	5	4	5	22
29 EPM São Miguel	6	5	4	4	3	22
30 EPM Vaversa	3	2	1	1	3	10
31 EPM Santa Rosa de Lima	1	0	2	2	1	6
32 EPM Sapucaia II	2	4	3	2	4	15
33 EUM Ana Gelca de Mattos	6	7	5	11	12	41
34 EUM Córrego Dezoito	1	4	0	1	2	8
35 EUM Córrego do Piqui	3	2	3	3	4	15
36 EUM Córrego Santa Maria	0	0	5	3	6	14
37 EUM Córrego Santa Rita	1	1	3	2	3	10
38 EUM N. Senhora de Lourdes	6	1	4	6	4	21
39 EUM Santo Anjo	3	5	4	2	0	14
40 EUM São João Bosco	8	2	4	1	0	15
41 EUM União	6	3	2	1	2	14
TOTAL	193	183	222	219	187	1004

		EMEF'S ED. DO CAMPO												
Nº	ESCOLA	1º	2º	3º	4º	5º	Subtotal	6º	7º	8º	C FLUXO	9º	Subtotal	TOTAL
	ECORM Corrego Beco (AR e Int.)						0	18	18	20	0	17	70	70
2	ECORM Mª Francisca N. Coutinho (AR e Int.)	28	14	22	23	24	111	39	38	28	0	31	136	247
3	EMEF Anedina A. Santos	17	14	19	19	22	91	32	24	22	0	20	98	189
4	EMEF Corrego do Milanez	13	16	16	19	21	84	67	36	49	17	28	106	280
5	EMEF Km 38	39	41	60	46	61	246	47	44	36	0	36	161	407
6	EMEF Mercedes de Aguiar	8	8	8	11	7	39	21	26	11	0	16	73	112
7	EMEF Paulo Antonio de Souza	11	20	36	16	20	103	41	32	34	0	22	129	232
8	EMEF A Zumbi dos Palmares	10	12	20	13	21	76	17	15	15	0	18	66	141
9	EMEF Sao Pio X	16	14	31	16	20	96	18	10	20	0	22	68	164
	TOTAL	142	136	211	181	196	846	288	239	234	17	208	996	1842

		EMEF'S MEIO URBANO												
Nº	ESCOLA	1º	2º	3º	4º	5º	Subtotal	6º	7º	8º	C FLUXO	9º	Subtotal	TOTAL
1	EMEF Aviação	26	36	23	24	23	131	66	26	30	0	41	152	283
2	EMEF Ti Ayrtton Senna (Integral)	38	44	47	43	36	207						0	207
3	EMEF Bom Sucesso	61	61	73	72	47	314	80	70	47	18	35	250	564
4	EMEF Cricaré	29	16	36	46	22	146						0	146
5	EMEF Dora A. Silveiras	123	108	134	143	93	601	130	142	103	94	70	539	1140
6	EMEF Dr Arnóbio A. de Holanda	64	63	78	61	69	295	135	107	127	0	120	489	784
7	EMEF Golfinho	102	99	133	110	105	549						0	549
8	EMEF Guriri						0	146	146	124	0	89	505	505
9	EMEF Lilazina G de Souza	60	48	59	51	46	264						0	264
10	EMEF Mª A. S. S. Filadelfo	30	27	27	28	29	141	66	27	32	0	24	139	280
11	EMEF Maria da Cunha Fundão	48	41	54	60	61	254						0	254
12	EMEF Marizete V. do Nascimento	38	46	31	36	56	207	61	51	30	0	35	167	374
13	EMEF Ouro Negro	110	118	128	137	126	618						0	618
14	EMEF Prof João P. Bandeira	64	69	95	61	68	337	160	117	98	92	107	574	911
15	EMEF Profª Herinéa L. de Oliveira	90	71	109	110	83	463	88	67	48	0	30	223	686
16	EMEF Roseli Pires Clemente						0	77	60	54	0	32	223	223
17	EMEF Santa Terezinha	13	10	16	17	16	71	24	21	13	0	10	68	139
18	EMEF Valério Coser	66	49	96	76	61	326						0	326
19	EMEF Vereador L. Samaritano	42	40	58	43	69	262	66	86	65	0	28	244	496
20	EMEF Vila Verde	51	59	40	46	42	238						0	238
	TOTAL	1033	994	1235	1143	1009	5414	1068	909	771	204	621	3573	8987

	1º	2º	3º	4º	5º	Subtotal	6º	7º	8º	C FLUXO	9º	Subtotal	TOTAL
TOTAL ED. CAMPO	193	183	222	219	187	1004	0	0	0	0	0	0	1004
TOTAL EMEF ED. CAMPO	142	136	211	161	196	846	298	239	234	17	208	996	1842
TOTAL EMEF MEIO URBANO	1033	994	1235	1143	1009	5414	1068	909	771	204	621	3573	8987
TOTAL GERAL	1368	1313	1668	1623	1392	7264	1366	1148	1005	221	829	4569	11833

NÚMERO DE ALUNOS 2019 - ENSINO FUNDAMENTAL
ED. CAMPO (EPM,EUM)

Nº	ESCOLA	1º	2º	3º	4º	5º	TOTAL
1	EPM Alice Moreira Machado	6	2	7	5	2	22
2	EPM Almira Dias Perlim	6	1	4	2	2	15
3	EPM Anna Lubber Lonardelli	4	2	3	2	2	13
4	EPM Antonio Lima	6	8	4	6	7	31
5	EPM Antônio M. Filho	6	13	8	4	1	32
6	EPM Bernadete L. Bastos	7	3	7	8	4	29
7	EPM Campo G. de Baixo	6	7	7	9	10	39
8	EPM Córrego do Aterro	3	5	6	4	5	23
9	EPM Córrego do Chiado	1	3	9	7	5	25
10	EPM Córrego do Gama	3	5	2	0	3	13
11	EPM Córrego do Rancho	7	9	9	4	9	38
12	EPM Córrego Grande Cima	8	6	6	7	4	31
13	EPM Córrego Grande	6	8	15	5	6	40
14	EPM Córrego Mata Sede	1	2	2	8	9	22
15	EPM Córrego Seco	3	7	6	14	8	38
16	EPM Diló Barbosa	8	6	5	8	6	33
17	EPM Divino Espírito Santo	5	6	5	5	5	27
18	EPM Enedino Montelro	7	1	3	3	4	18
19	EPM Girassol	12	11	15	17	12	67
20	EPM KM 20	6	4	8	6	4	28
21	EPM Mariricu	7	5	4	3	0	19
22	EPM Millitino Carrafa	7	7	6	4	7	31
23	EPM Nova Vista	6	4	11	14	7	42
24	EPM Palmito	7	7	10	8	8	40
25	EPM Patrimônio do Cº da Areia	2	2	3	5	2	14
26	EPM Rio Preto	3	5	7	11	4	30
27	EPM São Domingos de Itauninhas	3	1	5	7	1	17
28	EPM São Jorge	1	7	5	4	5	22
29	EPM São Miguel	6	5	4	4	3	22
30	EPM Vaversa	3	2	1	1	3	10
31	EPM Santa Rosa de Lima	1	0	2	2	1	6
32	EPM Sapucaia II	2	4	3	2	4	15
33	EUM Ana Gelca de Mattos	6	7	5	11	12	41
34	EUM Córrego Dezoito	1	4	0	1	2	8
35	EUM Córrego do Piqui	3	2	3	3	4	15
36	EUM Córrego Santa Maria	0	0	5	3	6	14
37	EUM Córrego Santa Rita	1	1	3	2	3	10
38	EUM N. Senhora de Lourdes	6	1	4	6	4	21
39	EUM Santo Anjo	3	5	4	2	0	14
40	EUM São João Bosco	8	2	4	1	0	15
41	EUM União	6	3	2	1	2	14
TOTAL		193	183	222	219	187	1004

EMEF'S ED. DO CAMPO														
Nº	ESCOLA	1º	2º	3º	4º	5º	Subtotal	6º	7º	8º	C FLUXO	9º	Subtotal	TOTAL
1	ECORM Córrego Seco (Alt. e Int.)						0	18	15	20	0	17	70	70
2	ECORM Mª Francisca N. Coutinho (Alt. e Int.)	28	14	22	23	24	111	39	38	28	0	31	136	247
3	EMEF Anedina A. Santos	17	14	19	19	22	91	32	24	22	0	20	98	189
4	EMEF Córrego do Milanez	13	16	15	19	21	84	67	35	49	17	28	196	280
5	EMEF Km 35	39	41	60	45	61	246	47	44	35	0	35	161	407
6	EMEF Mercedes de Aguiar	8	5	8	11	7	39	21	26	11	0	15	73	112
7	EMEF Paulo Antonio de Souza	11	20	36	16	20	103	41	32	34	0	22	129	232
8	EMEIEF A Zumbi dos Palmares	10	12	20	13	21	76	17	15	15	0	18	65	141
9	EMEIEF São Pio X	16	14	31	15	20	96	16	10	20	0	22	68	164
	TOTAL	142	136	211	161	196	846	298	239	234	17	208	996	1842

EMEF'S MEIO URBANO														
Nº	ESCOLA	1º	2º	3º	4º	5º	Subtotal	6º	7º	8º	C FLUXO	9º	Subtotal	TOTAL
1	EMEF Aviação	25	36	23	24	23	131	56	25	30	0	41	152	283
2	EMEFTI Ayrton Senna (Integral)	38	44	47	43	35	207						0	207
3	EMEF Bom Sucesso *	61	61	73	72	47	314	80	70	47	18	35	250	564
4	EMEF Cricaré	29	15	35	45	22	146						0	146
5	EMEF Dora A. Silveiras	123	108	134	143	93	601	130	142	103	94	70	539	1140
6	EMEF Dr Arnóbio A. de Holanda	54	53	78	51	59	295	135	107	127	0	120	489	784
7	EMEF Golfinho	102	99	133	110	105	549						0	549
8	EMEF Guriri						0	146	146	124	0	89	505	505
9	EMEF Lilazina G de Souza	60	48	59	51	46	264						0	264
10	EMEF Mª A. S. S. Filadelfo	30	27	27	28	29	141	56	27	32	0	24	139	280
11	EMEF Maria da Cunha Fundação	48	41	54	60	51	254						0	254
12	EMEF Marizete V. do Nascimento	38	46	31	36	56	207	51	51	30	0	35	167	374
13	EMEF Ouro Negro	110	118	128	137	125	618						0	618
14	EMEF Prof João P. Bandeira	64	69	95	51	58	337	160	117	98	92	107	574	911
15	EMEF Profª Herinéa L. de Oliveira	90	71	109	110	83	463	88	57	48	0	30	223	686
16	EMEF Roseli Pires Clemente						0	77	60	54	0	32	223	223
17	EMEF Santa Terezinha	13	10	16	17	15	71	24	21	13	0	10	68	139
18	EMEF Valério Coser	55	49	95	76	51	326						0	326
19	EMEF Vereador L. Samaritano	42	40	58	43	69	252	65	86	65	0	28	244	496
20	EMEF Vila Verde	51	59	40	46	42	238						0	238
	TOTAL	1033	994	1235	1143	1009	5414	1068	909	771	204	621	3573	8987

	1º	2º	3º	4º	5º	Subtotal	6º	7º	8º	C FLUXO	9º	Subtotal	TOTAL
TOTAL ED. CAMPO	193	183	222	219	187	1004	0	0	0	0	0	0	1004
TOTAL EMEF ED. CAMPO	142	136	211	161	196	848	298	239	234	17	208	996	1842
TOTAL EMEF MEIO URBANO	1033	994	1235	1143	1009	5414	1068	909	771	204	621	3573	8987
TOTAL GERAL	1368	1313	1668	1523	1392	7264	1366	1148	1005	221	829	4569	11833

**DECRETO MUNICIPAL VIGENTE EM RELAÇÃO À SUSPENSÃO DAS AULAS
PRESENCIAIS EM TODAS AS ESCOLAS**



PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO MATEUS

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
GABINETE DO PREFEITO

DECRETO Nº. 11.805 /2020

**"DISPÕE SOBRE AS MEDIDAS COMPLEMENTARES
PARA ENFRENTAMENTO DA EMERGÊNCIA DE SAÚDE
PÚBLICA DECORRENTE DO CORONAVÍRUS (COVID-
19) DE PREVENÇÃO E DE REDUÇÃO DE
CIRCULAÇÃO E AGLOMERAÇÃO DE PESSOAS E DAS
OUTRAS PROVIDÊNCIAS"**

Considerando o Decreto Estadual nº. 446-S, de 02/04/2020, que declarou Estado de Calamidade em todo território Espírito Santense;

Considerando o Decreto Municipal nº 11.367/2020, que declarou Estado de Calamidade Pública no Município de São Mateus, em virtude de pandemia infecciosa viral - COVID-19 - novo coronavírus - SARS-COV-2 - COBRADE 1.5.1.1.0;

Considerando o Decreto Estadual nº 4740-R, de 29 de setembro de 2020, que altera o Decreto Estadual nº 4636-R, de 19 de Abril de 2020, que dispõe sobre medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente do novo coronavírus (COVID-19);

Considerando a Medida Provisória N.º 934, de 1º de abril de 2020, em que o Governo Federal estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020;

Considerando o Parecer CNE/CP N.º 05/2020, 28 de abril de 2020, que dispõe sobre a reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia do Covid-19;

Considerando, a Portaria Interna Nº 08/2020, de 09 de junho de 2020, da Secretaria Municipal de Educação, que regulamenta a suspensão das atividades escolares em virtude das ações de enfrentamento ao Coronavírus (COVID-19) e



PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO MATEUS

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
GABINETE DO PREFEITO

...continuação do Decreto Municipal nº 11.805/2020

disciplina a oferta da educação em atividades complementares não presenciais;

Considerando a PORTARIA CONJUNTA SEDU/SESA Nº 01-R, de 08 de agosto de 2020, que estabelece medidas administrativas e de segurança sanitária a serem tomadas pelos gestores das instituições de ensino no retorno às aulas presenciais, e dá outras providências;

Considerando o Processo Administrativo nº 016055/2020 e que, em pesquisa realizada pela Secretaria Municipal de Educação, 87% (oitenta e sete por cento) dos pais dos alunos das escolas municipais manifestaram pelo não retorno das atividades presenciais;

Considerando a necessidade da implementação de medidas de redução de circulação e de aglomeração de pessoas para prevenir a disseminação do novo coronavírus (COVID-19).

O Prefeito Municipal de São Mateus, Estado do Espírito Santo, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o que dispõe o artigo 107, Item VI, da Lei nº. 001, de 05 de abril de 1990 - Lei Orgânica do Município de São Mateus, Estado do Espírito Santo:

DECRETA:

Art. 1º O art. 4º do Decreto nº 11.414, de 21 de abril de 2020, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 4º Fica mantida a suspensão:

I - das atividades de cinemas, teatros, boates, casas de shows e afins, até dia 30 de outubro de 2020, exceto:

a) cinemas, espetáculos teatrais, shows e outras apresentações culturais no formato drive in e teatros para ensaios e produções de vídeos sem presença de platéia, conforme requisitos estabelecidos em portaria da Secretaria Municipal de Saúde; e

b) cinemas no formato presencial, parques de diversão, teatros, circos e feiras, até o dia 04 de outubro de 2020.



PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO MATEUS

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
GABINETE DO PREFEITO

...continuação do Decreto Municipal nº 11.805/2020

(...)

V - das aulas presenciais em todas as escolas:

a) nas unidades educacionais que pertencem a Rede Municipal de Ensino de São Mateus até o dia 31 de dezembro de 2020;

b) da rede privada, na educação infantil, até o dia 04 de outubro de 2020, observadas a partir desta data, as regras das Portarias Conjuntas SEDU/SESA; e

c) da rede privada, no ensino fundamental I e II e ensino médio, até o dia 04 de outubro de 2020.(NR)

Art. 2º É responsabilidade do Secretário Municipal de Educação a observância e cumprimento da legislação e das normas educacionais quanto ao planejamento e cumprimento das atividades letivas da rede municipal, podendo inclusive instituir normas conforme preceitua as regras para o Sistema Municipal de Educação de São Mateus.

Art. 3º O art. 1º do Decreto nº 11.787, de 14 de setembro de 2020, passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 1º Fica possibilitada aos servidores públicos e estagiários do grupo de risco do novo coronavírus (COVID-19), mediante requerimento formal, em caráter excepcional e temporário, a realização de trabalho remoto até 16 de outubro de 2020, podendo esse prazo ser prorrogado por ato da Secretária Municipal de Administração e Recursos Humanos.(NR)

Art. 4º Este Decreto entra em vigor na data da sua publicação.

Gabinete do Prefeito Municipal de São Mateus,
Estado do Espírito Santo, aos 30 (trinta) dias do mês de setembro (09) do ano de dois mil e vinte (2020).

DANIEL SANTANA BARBOSA
Prefeito Municipal