



REVISTA

# Cadernos de Educação

FaE | PPGE | UFPel

ARTIGO | DOSSIÊ Alfabetização e docência em tempos de pandemia

## O tempo da alfabetização em tempos de pandemia

The time of literacy in pandemic times

*Lo tiempo de la alfabetización en tiempos de pandemia*

Geisa Magela Veloso  
Maria Jacy Maia Velloso  
Ihan Rodrigo Batista Costa  
Ane Caroline Pereira da Silva

### RESUMO

O estudo analisa processos de ordenação do tempo escolar, discutindo o modo como foi reconfigurado na organização das práticas de alfabetização no ensino remoto emergencial. A pesquisa é qualitativa, sendo entrevistados professores de escolas públicas do norte de Minas Gerais. Constatou-se o desafio para reconfigurar o tempo e a cultura de alfabetização e identificaram-se dois modos de organização. De um lado, o tempo assíncrono estruturado com atividades impressas realizadas pelas crianças com a mediação das famílias e; de outro lado, o tempo síncrono via uso de tecnologias digitais na alfabetização criando novas relações professor-aluno.

**Palavras-chave:** ensino remoto emergencial; alfabetização; tempos de aprendizagem.

### ABSTRACT

The study aims to analyze processes of ordering school time, discussing how it was reconfigured in the organization of literacy practices in emergency remote education. The research is qualitative, and teachers from public schools in the North of Minas Gerais were interviewed. There was a challenge to reconfigure time and culture of literacy, and two modes of organization were identified. On the one hand, the asynchronous time structured by the printed activities to be carried out by children with mediation by their families and; on the other hand, the incorporation of digital technologies into the literacy routine, with synchronous classes and new teacher-student relationships.

**Keywords:** emergency remote teaching; literacy; learning times.

### RESUMEN

El estudio tiene como objetivo analizar los procesos de ordenación del tiempo escolar, discutiendo cómo se reconfiguró en la

organización de las prácticas de alfabetización en la educación remota de emergencia. La investigación es cualitativa y se entrevistó a profesores de escuelas públicas del norte de Minas Gerais. Había un reto para reconfigurar el tiempo y la cultura de la alfabetización, y se identificaron dos modos de organización. Por un lado, el tiempo asíncrono estructurado por las actividades impresas que deben llevar a cabo los niños con la mediación de las familias y, por otro lado, la incorporación de tecnologías digitales en la rutina de alfabetización, con clases sincrónicas y nuevas relaciones profesor-alumno. **Palabras-clave:** enseñanza remota de emergência; alfabetización; tiempos de aprendizaje.

## Introdução

O tempo é matéria fundamental da história (LE GOFF, 1990), é instrumento de orientação para múltiplas tarefas e varia conforme o estágio de desenvolvimento das sociedades (ELIAS, 1998).

Na contemporaneidade, vivemos um momento histórico saturado pela lógica do “tempo é dinheiro”, uma equação produzida pelas sociedades capitalistas, em que o trabalho dialoga com a questão do lazer e o tempo é tomado como mercadoria (THOMPSON, 2005). Em suas reflexões, produzidas a partir da estruturação do trabalho pela sociedade industrial na Inglaterra vitoriana, Thompson (2005) estabelece um contraponto entre o tempo da natureza e o tempo da cultura, regulado pelo relógio. O autor analisa mudanças no âmbito da cultura intelectual da Europa Ocidental, entre os anos 1300 e 1650, em que se constituiu a noção moderna de tempo, regulada pelos calendários e pelo relógio, discutindo a reestruturação dos hábitos de trabalho em sua relação com a notação interna do tempo.

Essa notação interna – certo tipo de consciência do tempo – é considerada por Elias (1998) como autodisciplina. Para o autor, exercida de fora para dentro, a transformação da coerção em autodisciplina nem sempre é fácil. No entanto, é uma via pela qual podemos compreender a consciência do tempo como virtude, um traço inato da consciência, uma particularidade de nossos *habitus* sociais. “Ela exerce uma pressão relativamente discreta, comedida, uniforme e desprovida de violência, mas que nem por isso se faz menos onipresente, e à qual é impossível escapar” (ELIAS, 1998, p. 22).

Para Thompson (2005), entre os povos primitivos, a medição do tempo relacionava-se aos processos familiares no ciclo de trabalho ou nas tarefas cotidianas. Era o tempo da natureza. Para agricultores e pescadores,

diferentes situações de trabalho marcavam o tempo das tarefas diárias – pesca, plantio, construção de casas, remendo de redes, feitura de telhados, dentre outras. Assim, o trabalho que se inicia ao amanhecer e se prolonga até o crepúsculo pode parecer natural numa comunidade de agricultores, especialmente nos meses de colheita, em que a natureza exige que o grão seja colhido antes que cheguem as tempestades (THOMPSON, 2005). São ritmos de trabalho “naturais”, guiados pela sucessão de dias e noites e pelas necessidades da comunidade.

Com a Revolução Industrial (1760-1840), os ritmos de trabalho passaram a ser marcados pelo relógio. “O pequeno instrumento que regulava os novos ritmos da vida industrial era ao mesmo tempo uma das mais urgentes dentre as novas necessidades que o capitalismo industrial exigia para impulsionar o seu avanço” (THOMPSON, 2005, p. 279). Mas, para além dos tempos da natureza e dos tempos cronológicos, encontra-se o tempo subjetivo, vivido e experienciado no cotidiano.

É neste contexto, de tempos naturais, históricos e vividos, que situamos o presente estudo, que tem por objeto as práticas alfabetizadoras em tempos da pandemia da COVID-19. No Brasil, desde março de 2020, as prescrições sanitárias levaram à adoção de medidas não farmacológicas de contenção da doença, que incluíram distanciamento social e rotinas de higienização. A pandemia produziu inúmeras consequências, que incidiram na economia e na vida social. Ressaltamos, neste texto, as que ocorreram no âmbito educacional.

Com a suspensão das aulas presenciais, as redes de ensino municipais e estaduais – abrangendo a Educação Infantil e o ciclo de alfabetização – adaptaram-se para dar continuidade às atividades educativas e aos vínculos dos estudantes com a escola. Assim, escolas e universidades adotaram o regime de trabalho remoto emergencial. A sala de aula passou a ocupar um novo espaço, sendo configurados novos tempos de trabalho pedagógico e de interação. Essa migração gerou novas metodologias e práticas, produziu modos de aprendizagem e avaliação específicos.

Apesar de, em grande parte, o ensino remoto emergencial estruturar-se pelo envio de atividades impressas a serem realizadas pelas crianças, com a mediação das famílias, também incluiu a utilização de recursos tecnológicos

digitais e a realização de aulas síncronas mediadas por plataformas de videoconferência.

O ensino remoto ampliou os desafios para se garantir o direito à educação, sobretudo para as camadas populares, em que a desigualdade social tornou-se mais evidente e em que a exclusão digital dificultou o estabelecimento de redes comunicacionais e de aprendizagem.

Esta pesquisa<sup>1</sup> inscreve-se na singularidade deste momento histórico, em que professores, escolas, pais e estudantes precisaram rever processos e práticas, adequar tempos e espaços, produzir novos materiais didáticos, renovar concepções de ensino e práticas de alfabetização. O estudo orientou-se pelas seguintes questões: Quais reconfigurações na dimensão temporal foram produzidas pelos professores do ciclo de alfabetização na realização do ensino remoto emergencial? De que forma as experiências vividas pelos professores na pandemia dialogam com os saberes e as práticas já constituídos ao longo de suas trajetórias como pessoas e alfabetizadoras?

A busca por respostas intentou compreender faces desse tempo desafiador, bem como as possíveis mudanças produzidas na cultura escolar de alfabetização. Neste contexto, o estudo tem por objetivo analisar processos de ordenação do tempo escolar, discutindo o modo como foi reconfigurado na organização das práticas de alfabetização no ensino remoto emergencial. A pesquisa foi desenvolvida por pesquisadores que integram o coletivo Alfabetização em Rede e se estruturou em duas etapas. Em um primeiro momento, quanti-qualitativo, foi aplicado instrumento de coleta de dados, a quase 15.000 profissionais da educação de diferentes regiões brasileiras, o que permitiu uma visão abrangente da realidade vivida<sup>2</sup>. Em um segundo momento, foi realizada coleta de dados mais refinada, em que foi possível ouvir professores em relação às suas práticas, percepções e aos sentimentos experienciados na pandemia.

A abordagem selecionada para esta etapa da pesquisa foi qualitativa. Lüdke e André (2013) defendem que nas pesquisas qualitativas é possível

---

<sup>1</sup> A pesquisa contou com apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig), a quem agradecemos.

<sup>2</sup> E-book com discussão dos resultados coletados em nível nacional, denominado “Retratos da alfabetização na pandemia de Covid-9: Resultados de uma pesquisa em rede” está disponível em: <https://www.dropbox.com/s/1yui7iko11h6h4s/Retratos.pdf?dl=0>

pensar sobre os problemas locais com base em reflexões e conhecimentos de nós mesmos. Pela via de entrevistas semiestruturadas, feitas entre maio e junho de 2021, articulamos as respostas individuais de 04 (quatro) docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Com as entrevistas, foi possível compreender os desafios para alfabetização no ensino remoto emergencial, bem como as alternativas propostas por professores de escolas públicas da região norte do Estado de Minas Gerais. Sendo assim, apesar da pandemia se constituir um problema mundial, a percepção dos professores reflete especificidades regionais.

Em seus estudos sobre a organização curricular, Thiesen (2011) destaca quatro pontos que parecem convergentes nas relações entre espaço e tempo como categorias de análise: 1) a dinâmica da organização curricular da escola contemporânea reflete uma trajetória histórica produzida sob forte influência de metanarrativas pensadas durante a modernidade; 2) as categorias tempo e espaço estão na base da organização curricular da escola, são elementos fundantes da dinâmica que orienta as rotinas escolares; 3) a reorganização das atividades curriculares e pedagógicas, à luz das concepções mais atuais de tempo e espaço, podem favorecer oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento para estudantes em situação de formação; 4) nas discussões sobre a dinâmica curricular das escolas, espaço e tempo são categorias indissociáveis, o que significa dizer que são entendidas como parte de um mesmo processo que, dialeticamente, se fundem no cotidiano da escola.

Apesar de compreendermos que tempo e espaço se encontram imbricados nos processos pedagógicos, neste artigo, colocamos foco na categoria tempo. Ao tomar Le Goff (1990), Elias (1998) e Thompson (2005) como referências teóricas para pensar o tempo nos processos curriculares e práticas educativas, defrontamo-nos com a possibilidade de discutir o modo como os alfabetizadores reestruturaram seu tempo e viveram a experiência educativa neste momento ímpar da nossa história.

A referência cronológica do estudo é o biênio 2020-2021, em que a COVID-19 assolou os seis continentes da Terra. Para maior visibilidade e compreensão dos tempos escolares na pandemia, o texto foi estruturado em duas partes. A primeira seção traz uma discussão histórica sobre o tempo

como constructo social e categoria de análise, focalizando os tempos escolares e sua estruturação nos processos presenciais de aula. A segunda seção realiza uma imersão nas novas rotinas e novos ritmos de trabalho educativo, sinalizando processos pelos quais os alfabetizadores passaram a estruturar as atividades pedagógicas no tempo de pandemia. Com este contraponto, tornou-se possível captar as reconfigurações produzidas na noção e no uso do tempo pelos professores.

## **Tempos escolares nos processos presenciais**

Tempo escolar é um constructo fundamental para se pensar os processos de ensino e de aprendizagem, constituindo-se categoria estruturante do currículo e das ações pedagógicas. Assim, o calendário e o relógio tornam-se instrumentos básicos para a escola. O calendário organiza anos escolares e letivos, semestres e bimestres, feriados e recessos, férias e festejos.

Para Le Goff (1990), o calendário é o instrumento principal da cronologia, que vai muito além do âmbito histórico, constituindo-se em quadro temporal do funcionamento da sociedade. Ainda conforme o autor, o calendário revela o esforço das sociedades humanas para domesticar o tempo natural, ou seja, transformar o tempo cíclico da natureza e dos mitos em tempo mensurável e estruturado em períodos – anos, séculos, eras etc. Para essa estruturação do calendário, o homem utilizou o movimento natural da lua ou do sol, do ciclo das estações, da alternância do dia e da noite como marcadores temporais. Porém, as articulações mais eficazes de demarcação do tempo – a hora e a semana – são produções ligadas à cultura e não à natureza (LE GOFF, 1990).

Elias (1998) considera que o conjunto de símbolos que estruturam o calendário torna-se indispensável à regulamentação das relações entre os homens, quer se trate de estipulação dos dias de férias ou da duração de um contrato de trabalho. “Nas sociedades avançadas, os relógios ocupam um lugar eletivo dentre os dispositivos destinados a representar o tempo, mas não são o tempo” (ELIAS, 1998, p. 15). O autor ainda explica que, “[n]umerados, os meses e dias do calendário passam então a representar estruturas recorrentes, no interior de um devir que não se repete” (ELIAS, 1998, p. 10).

Elias (1998) lembra-nos que o tempo é abstrato, não se deixa ver, tocar, ouvir, saborear. Os relógios são instrumentos físicos que a sociedade padronizou e que conferem certa materialidade ao tempo, decompondo-o em sequências-modelo de recorrência regular, como as horas e os minutos. Ainda conforme o autor, os relógios não conseguem medir o tempo invisível, mas algo passível de ser captado, como a duração de um dia de trabalho.

Dada esta natureza abstrata do tempo, os sistemas de ensino produziram normas e regulamentos para estruturar o tempo escolar, enquadrando os profissionais e seu trabalho, mas, também, as crianças em seu processo de formação. Para Souza (1999, p. 129), “o tempo escolar é uma construção histórica e cultural, um tempo social vinculado à constituição da infância como classe de idade cuja identidade se associa ao tempo de ir à escola”. Para tanto, foram estruturados os currículos, com tempos escolares em ciclos e séries de formação, em anos letivos, horários, aulas e outros processos que conferem materialidade e engendram estratégias de controle. Na escola, o relógio marca horas e minutos, turnos de aula e atividades, entradas e saídas, início e término de horários, intervalos e reuniões, tempos de trabalho e descanso.

Pensar a educação escolar implica, pois, considerar que a escola tem o tempo como eixo estruturante de seus processos e práticas – tempo que pode ser compreendido por distintos ritmos e regularidades, por diferentes marcadores de longa, média e curta duração, associados às políticas públicas, aos objetivos pretendidos pelos sistemas de ensino, aos fazeres cotidianos e aos sujeitos que deles participam.

Conforme Souza (1999), nos países europeus, a normatização do tempo escolar realizou-se em associação com a infância a partir do século XVII. No Brasil, a concepção de tempo associado à infância difundiu-se a partir do século XIX, em que as escolas ganharam relevância política e social. Neste período, surge nova distribuição do tempo, forjada pela criação dos sistemas nacionais de ensino, que consolida a nova organização administrativa e pedagógica do ensino primário. Da perspectiva pedagógica, o tempo se constituiu como dispositivo de organização escolar; enquanto que, da perspectiva econômica, ele separa a infância da adolescência – vista como tempo do trabalho e da preparação para ele. Isso porque, ao ordenar o tempo,

a escola impõe hábitos essenciais ao trabalho, como pontualidade, ordem e produtividade, também inculcando uma dimensão disciplinar (SOUZA, 1999).

Da perspectiva legal, “a normatização do tempo pelo Estado significou, em toda parte, colocar em ação um dispositivo de racionalização do ensino e de controle sobre a infância e os professores” (SOUZA, 1999, p. 129). E, à semelhança de países europeus, no Brasil, as primeiras prescrições relativas ao tempo recaíram sobre a instrução primária. Em 1824, foi fixada a frequência à escola dos 7 aos 12 anos (SOUZA, 1999). Posteriormente, conforme Art 4º da Lei de 15 de outubro de 1827, o imperador D. Pedro I,

[m]anda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. As escolas serão de ensino mutuo nas capitaes das provincias; e o serão tambem nas cidades, villas e logares populosos dellas, em que fór possivel estabelecerem-se (BRASIL, 1827).

Como se pode perceber, a lei regulamenta o ensino mútuo como forma de estruturação do tempo escolar obrigatório, sinalizando a substituição do método individual nas escolas públicas de primeiras letras. O método individual, como o próprio nome indica, é aquele em que alguém – um professor, uma mãe, irmãos – ensina àqueles que nada sabem. Método utilizado sobretudo no ambiente doméstico, é considerado dispendioso e pouco produtivo em relação ao tempo para o ensino. Faria Filho (2007) lembra que, mesmo quando o professor tinha vários alunos sob sua responsabilidade, acabava por ensinar a cada um individualmente. “O método individual caracterizava-se, pois, pelo fato de os alunos ficarem muito tempo sem contato direto com o professor, fazendo com que a perda de tempo fosse grande e a indisciplina um problema sempre presente” (FARIA FILHO, 2007, p. 140).

Ainda segundo Faria Filho (2007), as críticas ao método individual levaram à experimentação do método mútuo ou lancasteriano. Conforme Gallego (2011), inicialmente proposto na Inglaterra no século XVIII, o método mútuo visava otimizar o tempo de ensino. Para seus idealizadores, cujo principal representante era Joseph Lancaster (1778-1838), o método impunha organização e rigor, com segmentação da aprendizagem em uma sucessão minuciosa de atividades, possibilitando que muitos alunos estudassem em uma mesma sala. O método ainda previa recomposição permanente de oito grupos

de nível, segundo a progressão individual dos alunos, de forma a não deixar espaço para a improvisação (GALLEGO, 2011).

Nesta direção, Faria Filho e Vidal (2000) consideram que o método mútuo se traduziu em percepção mais produtiva do tempo, tornada possível a partir da repartição dos grupos de aprendizes e da organização sequencial dos conteúdos escolares a serem trabalhados pelos alunos-monitores. Para Faria Filho (2007), na operacionalização do método mútuo, os alunos estariam o tempo todo ocupados e vigiados pelos colegas, sendo estabelecida intensa emulação, que abreviaria o tempo demandado para a aprendizagem, se comparado ao método individual. No entanto, o método mútuo exigia condições adequadas para seu funcionamento, dentre elas, o espaço físico amplo e a existência de professor com formação. Estas eram condições que possibilitariam a ele, com auxílio dos alunos mais adiantados, atender até 1.000 alunos em uma única escola (FARIA FILHO, 2007).

Como explicitado anteriormente, no Brasil, a adoção do método mútuo nas escolas públicas de primeiras letras tornou-se obrigatória por determinação de D. Pedro I, em 15 de outubro de 1827. No entanto, esta regulamentação não se mostrou suficiente para a constituição de um moderno e eficiente sistema nacional de ensino, entrando em declínio já nos anos 1840. Para Gallego (2011), mesmo prescrito desde 1827, o método mútuo não se tornou um emblema da racionalização das práticas escolares, sendo tênue a sua aplicação.

Faria Filho e Vidal (2000) consideram que a adoção do método mútuo – em substituição ao método individual – visou à modernização da escola, tendo o tempo das aprendizagens como elemento central. Mas, aos poucos, foi-se percebendo sua inviabilidade, pela dificuldade de produzir as condições espaciais para o funcionamento das escolas, pela inexistência de materiais didático-pedagógicos, pela não formação de professores para realização do ensino (FARIA FILHO, 2007).

Desta forma, a constituição da modernidade pedagógica implicou a adoção do método simultâneo, uma abordagem que ganha visibilidade a partir do final do século XIX, por ser considerada moderna e capaz de otimizar os tempos de aprendizagem. Conforme Gallego (2011), o método simultâneo tem suas primeiras experiências na França, no século XVII, em que Jean Baptiste

de La Salle, ao agrupar as crianças por classes de idade e nível de conhecimento, inaugurou a instrução simultânea como maneira de reduzir o tempo de aquisição dos saberes elementares (ler, escrever e contar). É um método pelo qual o professor instrui, ao mesmo tempo, todos os estudantes de uma mesma classe (GALLEGO, 2011).

No Brasil, o estabelecimento do método simultâneo somente se torna possível a partir do final do século XIX, com a produção de materiais didático-pedagógicos – livros, cadernos, quadro negro –, bem como a construção de espaços próprios para a instalação da escola (FARIA FILHO, 2007). Faria Filho e Vidal (2000) afirmam que o debate em torno dessa moderna escola primária – com a constituição de espaços dedicados ao ensino e à fixação de tempos de permanência na escola – já se havia iniciado desde a segunda metade do século XVIII, mas as mudanças tiveram de esperar até meados da última década do século XIX. Para Souza (1999), é com a República que ocorre a formulação política de uma moderna escola primária, visando a formar o cidadão republicano. Essa busca por modernizar o ensino ganha forma na proposição dos grupos escolares, primeiro em São Paulo e, depois, em vários estados brasileiros. Esses “templos do saber” possibilitaram a constituição das escolas seriadas e a oferta do ensino simultâneo. “Neles, e por meio deles, os republicanos buscaram dar a ver a própria República e seu projeto educativo exemplar e, por vezes, espetacular” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 24).

São Paulo foi o primeiro estado brasileiro a investir na instituição dos grupos escolares, por clara intenção normalizadora do ensino público. “Esta ordenação pautou-se na aspiração da uniformização e controle, regulamentando-se a frequência, a duração do curso primário, o calendário, a jornada e a distribuição das atividades e do programa” (SOUZA, 1999, p. 130). Em Minas Gerais, a Reforma João Pinheiro (1906) moderniza o ensino primário e o curso normal, à semelhança do modelo paulista dos grupos escolares e da escola normal modelo.

Em outras palavras, os grupos escolares possibilitaram a organização dos estudantes em turmas e séries, pela lógica do ensino simultâneo, que veio substituir o método mútuo. “Adequando-se aos preceitos higiênicos da época, que utilizavam o conceito de fadiga mental, os conteúdos escolares eram distribuídos ao longo do dia de aula, aproximadamente 4 horas, em uma rígida

grade de horário” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 25). E, assim, cada período de tempo entre 10 a 25 minutos, passou a corresponder a uma aula e, portanto, a um exercício a ser realizado pelos estudantes.

Esse é um formato que muito se aproxima dos modos de organização dos tempos escolares nas escolas contemporâneas, em que o ensino se estrutura pela realização de atividades. Nos cruzamentos de tempos e espaços, o currículo é formatado para contemplar aprendizagens e processos de desenvolvimento das crianças, adolescentes e jovens. Os anos iniciais do Ensino Fundamental e a Educação Infantil organizam seu currículo por atividades, em que o ensino se realiza quase que exclusivamente pelo trabalho de um único professor ou professora.

Na escola pré-pandemia, a aula ocorria em um espaço institucional determinado, com a presença física de professores e estudantes, com suporte administrativo-pedagógico de diferentes profissionais, com tempos previstos na legislação do ensino, marcados pelo calendário e pelo relógio. Mas a aula não se limitava ao transcurso do tempo e à contagem de minutos. Na prática de sala de aula, os tempos escolares são caracterizados por encontros e sociabilidades, relações e afetos, trabalho compartilhado e individual, atividades e aprendizagens, uso de materiais didáticos diversos e orientação do professor. Este é um formato de trabalho que se estruturou historicamente e, sobretudo na escolarização das crianças, a organização pedagógica de tempos e espaços, ainda hoje, preserva características do método simultâneo.

Nas instituições educativas, a medida do tempo escolar está atrelada ao tempo cronológico, sendo que as aulas, a partir do Ensino Fundamental II, costumam ter duração aproximada de 50 minutos, impondo aspectos quantitativos para controle das atividades escolares. Na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, o horário da aula é menos rígido, apresentando-se marcado, sobretudo, pela chegada e saída das crianças na escola, pelos intervalos para alimentação, descanso e recreio. E, nos espaços de tempo circunscritos por estas referências temporais, são desenvolvidas as atividades de ensino, em que o interesse das crianças e os objetivos de aprendizagem se constituem como eixos estruturantes.

Não apenas o relógio, mas a realização de atividades marca os tempos cotidianos. Isso implica dizer que os tempos podem ser flexibilizados na

medida em que o professor ou a professora não se precisa preocupar com horários rigidamente demarcados pelo relógio.

Na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, o tempo diário de trabalho com as crianças tem como principal referência as aprendizagens. Com a pandemia, esses modos de organização e os mecanismos de controle do tempo foram completamente alterados, exigindo do professor repensar as noções de tempo sedimentadas nas escolas, que se encontravam baseadas na aula disciplinar e centrada no ensino simultâneo.

## Reconfigurações da aula em tempos de pandemia

Nesta seção, produzimos reflexões sobre o tempo vivido pelos professores alfabetizadores, o que implica pensar o modo como experiências desenvolvidas no período pandêmico podem ser difíceis, complexas, inquietantes, cansativas e problemáticas. Mas, experiências em tempos de crise também podem ser educativas, intensas, potencialmente instigantes e mobilizadoras de novos saberes, de sensibilidade e empatia, capazes de promover o desenvolvimento da nossa humanidade.

Costa e Medeiros (2009) consideram que pensar a qualidade do tempo, em cada um de seus elementos constitutivos vividos, significa situar a experiência nos entrecruzamentos entre passado e futuro, em que o existir humano significa viver o tempo. E “[...] viver o tempo é recuperar o passado pela memória, mas é também antecipar o futuro dando ao presente uma dimensão dinâmica” (MINKOWSKI, 1965 citado por COSTA; MEDEIROS, 2009, p. 376).

Viver a docência no formato remoto implicou reconfigurar tempos e saberes, produzir processos para instaurar novas rotinas de alfabetização que, de algum modo, encontrassem ressonância nas experiências inscritas na memória dos professores. Ao discutir o tempo orientado pelos ritmos da natureza e pelas tarefas cotidianas, em contraponto com o tempo produzido pela cultura, Thompson (2005) destaca que a estruturação do trabalho pela realização de tarefas não significa ausência de controle – na ausência do relógio, o cálculo do tempo depende de muitas variáveis. Para potencializar o uso do tempo, é essencial manter a motivação do trabalhador. Thompson (2005) entende que, nas economias orientadas pela realização de tarefas, o

moral elevado dos trabalhadores era sustentado pelos ganhos econômicos, mas tais ganhos não são suficientes para explicar o estado de satisfação. Os ritmos coletivos mais antigos evidenciam que uma porção dos costumes e das funções rituais – como, por exemplo, a obliteração momentânea das distinções sociais – pode ser tomada como elemento explicativo.

Pensar, com Thompson (2005), na situação de trabalho docente na pandemia, implica considerar que o trabalho do professor vai além de um contrato de trabalho e do controle do tempo. Os ganhos do trabalho ultrapassam o salário e também se situam na satisfação pessoal e profissional com os resultados de ação educativa, sendo processos de colaboração e parceria, constitutivos da cultura escolar, capazes de mobilizar e estimular. Comparar os processos engendrados para o ensino remoto com aqueles que tinham curso nos tempos pré-pandemia implica considerar que a presença das crianças e dos professores e profissionais da escola proporciona a realização de atividades partilhadas e comuns – potencialmente geradoras de satisfação humana e profissional para cada um dos envolvidos.

Para além do trabalho com as crianças, é importante pensar o modo como os processos coletivos são constituidores das práticas dos professores. O compartilhamento de saberes e as trocas de experiências são elementos essenciais ao trabalho – os rituais coletivos das reuniões, das atividades de planejamento e avaliação do trabalho, das conversas no horário do recreio, das festividades e das comemorações. Tais experiências coletivas são momentos para novas aprendizagens, mas, também, para alimentar o estado de espírito e a força das ações coletivas.

Sendo a escola um reflexo da sociedade, ao adotar a lógica capitalista, ela internaliza formas de conceber o tempo, percebido na sua rígida distribuição, com rotinas cronometradas para as tarefas escolares desde as primeiras experiências do ensino mútuo (VEIGA, 2007). Na escola que nos é contemporânea, as aulas presenciais e o ensino simultâneo também têm o tempo de trabalho como eixo orientador, em que práticas coletivas são compartilhadas por todos os alunos e coordenadas pelo professor. Mas, este processo de coordenação do tempo não pôde ser vivido com o mesmo formato durante o período da pandemia.

Inicialmente, tais experiências de compartilhamento e troca deixaram de ser vivenciadas, e o isolamento e o trabalho individualizado passaram a caracterizar o ensino remoto. Considerando que o tempo é algo que se desenvolve em relação a determinadas intenções e tarefas específicas, o modo como os processos colaborativos foram sendo constituídos nas práticas dos professores foi essencial ao trabalho.

Para os professores que antes da pandemia eram mais conectados pelas tecnologias digitais, estas oportunidades de partilha e vivências coletivas foram oportunizadas por reuniões e encontros *online*, mediados por aplicativos de videoconferência. Para estes professores, o isolamento também pôde ser rompido pelas oportunidades de estudo e conexão com outros profissionais – via aulas abertas, congressos e webnários, em sua maioria, ofertados de forma gratuita em canais de comunicação disponibilizados, sobretudo, pelas universidades públicas.

Tais processos formativos *online* constituíram uma resposta ao desafio interposto pela pandemia, potencializando encontro, troca e parceria entre instituições e profissionais que nelas atuam. Na busca de alternativas e construção de caminhos possíveis, um grande movimento de trabalho e engajamento constituiu-se – o momento de crise operou respostas criativas contra acusações de ociosidade e gerou engajamento dos profissionais da educação. Por diferentes vias, os professores viram-se envolvidos em uma série de atividades de formação e desenvolvimento profissional que, muitas vezes, extrapolou os tempos de trabalho formalmente estabelecidos.

Para entender tais questões, retomamos teorizações de Thompson (2005) que, ao discutir a estruturação da força de trabalho, aponta que, dentre outros aspectos, ela se encontra organizada no estabelecimento de tempos de trabalho e de não trabalho. O autor afirma que, durante todo o século XIX, a propaganda do “uso-econômico-do-tempo” era dirigida aos trabalhadores, sendo percebida uma mudança nos discursos – as apóstrofes à eternidade foram-se tornando mais gastas, enquanto as homilias sobre homens humildes, que tiveram sucesso pelo trabalho diligente, foram ganhando espaço. Nesse lugar, os discursos moralistas conferiram destaque ao “problema” do lazer das massas, associando-o à ociosidade e ao torpor. Isso porque, concluído o seu trabalho, uma quantidade significativa de trabalhadores dispunha de muitas

horas que poderiam ser gastas como lhes aprouvesse. E, “na sociedade capitalista madura, todo o tempo deve ser consumido, negociado, utilizado; é uma ofensa que a força de trabalho meramente ‘passe o tempo’” (THOMPSON, 2005, p. 298 – grifos do autor).

Neste lugar de trabalho, que tem o ócio como “pecado”, os sistemas de ensino e as instituições controlam o tempo dos professores e também dos estudantes em processo de escolarização. Na pandemia, foram inúmeras as dificuldades para equacionar e controlar o tempo de trabalho.

Visando a este controle e à manutenção dos processos de ensino e aprendizagem, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais ancorou seus esforços em três principais projetos<sup>3</sup>: o Plano de Estudo Tutorado (PET), que se constituía por atividades impressas visando às aprendizagens; o aplicativo Conexão Escola, com finalidade de disponibilizar conteúdos e produzir interações entre escolas e estudantes; e o programa “Se Liga na Educação”, exibido pelo canal de TV Rede Minas. Por outro lado, os sistemas e redes municipais encontraram mais dificuldades para organizar suas ações e se estruturaram pela distribuição de material impresso, sugerindo a criação de grupos de *WhatsApp* para organização curricular e efetivação de práticas.

Desta forma, parte significativa dos professores passou a estruturar o ensino pelo envio de atividades impressas do PET ou elaboradas por eles, a serem realizadas pelas crianças, em colaboração com as famílias. De um lado, os professores que estruturaram o seu ensino com esse formato, foram alvo de acusações de ócio, absenteísmo e preguiça, de não cumprimento de suas responsabilidades docentes. De outro lado, há os professores que se sentiram sobrecarregados por terem ampliado o tempo de trabalho, envolvendo-se com novos aprendizados, sobretudo com uso de tecnologias digitais. São profissionais que se desdobraram para manter os vínculos com as famílias, fazer chegar o ensino até as crianças e promover suas aprendizagens. Estes professores mostraram-se satisfeitos com as conquistas, mesmo com as limitações, pois sentem que produziram condições de aprendizagens, além de importantes interlocuções com as famílias e as crianças.

---

<sup>3</sup> Informações sobre os três projetos organizados pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais podem ser localizadas em <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/inicio>

Ainda por uma terceira via, situamos as crianças. Livres do controle escolar de suas rotinas, elas puderam vivenciar o tempo da pandemia como um tempo livre, de ócio, de brincadeira e investimento em atividades não escolares. São sujeitos em formação, ainda não investidos dos compromissos da vida adulta. Importante lembrar que, ao crescer, o indivíduo aprende a interpretar os sinais temporais usados em uma sociedade e a se orientar em função deles (ELIAS, 1998). Mas, por ainda não terem incorporado a consciência do tempo como uma “segunda natureza”, as crianças tiveram mais dificuldade em estabelecer o autocontrole, em encontrar na liberdade o tempo do trabalho e das aprendizagens esperadas pela escola.

No período da pandemia de COVID-19, os professores perceberam possibilidades – as experiências compartilhadas, mediadas pelas tecnologias digitais, apresentaram-se como oportunidades para novas aprendizagens, mas também para alimentar o estado de espírito e a força das ações coletivas.

Dentre as aprendizagens produzidas no período da pandemia, o uso de ferramentas de videoconferência permitiu que o tempo da aula passasse a ter momentos síncronos e assíncronos. A duração da “aula” passou a ser considerada não mais como um horário escolar, mas como conjunto de eventos e atividades dos quais a turma participava, ao longo de um período de tempo, podendo ser realizadas em diferentes espaços, tanto virtuais como físicos (BUNZEN, 2020).

Em nosso estudo, os depoimentos dos professores evidenciam o cotidiano das escolas durante o período pandêmico e, nele, o tempo de aula é modificado. Neste contexto, trazemos falas e aspectos que consideramos centrais e que perpassam a representação temporal, que ora se manifesta como uma busca de ampliação dos formatos do tempo de aula com novos modos de interagir no ambiente *online*; ora se manifesta como tentativa de permanência de uma cultura instalada, de aproximação com o tempo da aula presencial.

A tentativa de manutenção do mesmo “tempo da aula” presencial e a mesma organização de horário foram aspectos evidenciados nas entrevistas. O depoimento abaixo explicita como a professora organizou o tempo, em uma busca de realização de atividades síncronas com seus alunos:

Nós estamos fazendo via *WhatsApp*, o tempo regular da aula de 13h15 a 17h35. O professor fica com o telefone na mão, ele dá “boa tarde, crianças! a aula vai começar”. Aí as 27 crianças, falam “boa tarde, tia! presente...” “E quando dá 15 horas a gente fala: “olha crianças, é a hora do recreio. Aí a gente coloca Magali comendo melancia e coloca a sirene do recreio, fecha o grupo, passa vinte minutos, aí eles voltam do recreio, os professores de educação física também têm feito, é a proposta de tudo que eles faziam no grupo. Então os meninos estão brincando de dama com tabuleiro que eles estão construindo com papelão, eles estão construindo os próprios brinquedos, esses dias teve a construção de brinquedo, construir a peteca para brincar com alguém em casa. Aí a gente faz a marcação de tempo para que eles sintam que estão na escola (PROFESSOR ESCOLA A).

Neste depoimento, podemos constatar uma tentativa de organização do tempo da aula síncrona através do uso das tecnologias, em que a força da tradição se impõe, sinalizando uma prática que permaneceu estruturada pelo referencial temporal dos horários da aula presencial. Este modo de estruturação, com conteúdos programados para um tempo determinado, dificultou novas articulações, coetâneas ao tempo presente vivido pelos professores, para incorporação de atividades e tarefas com maior significado, em termos de atender às necessidades e interesses das crianças, que poderiam ser adaptadas ou criadas para o ambiente virtual.

O engessamento e fracionamento do tempo parecem ainda estar na base do entendimento sobre a concepção de aula. Como mostra o excerto acima, a simulação da sirene é característica de um controle do tempo escolar, via grade de horários, seguindo a transposição do modelo presencial para o ambiente *online*, reduzindo as possibilidades de incorporação das tecnologias como novas formas de pensar, dentre muitas questões urgentes da escola. Conforme Coscarelli (2020, p.15), “o ensino remoto precisou ser feito sem planejamento prévio, sem um ambiente virtual de aprendizagem escolhido com cautela, sem que os professores tivessem tempo de se preparar [...]”.

Não há como quantificar a percepção ou a experiência do tempo vivido por uma professora na pandemia, mas, é possível pensar nos investimentos realizados e nos mecanismos de controle exercidos pela gestão da escola e dos sistemas de ensino. Dado que os governos estaduais e municipais apresentaram poucos recursos, orientações e suporte para o ensino remoto emergencial, o nível de cobrança e controle do trabalho docente foi

relativamente mais frágil do que na situação de ensino presencial. Assim, os professores puderam organizar o seu tempo de trabalho, ajustando o uso do tempo cronológico de acordo com seus saberes, suas condições, sua consciência e vontade. Ou seja, dado que os sistemas não produziram condições efetivas para os professores ofertarem e as crianças receberem o ensino remoto no formato de atividades síncronas, os processos formativos foram fragilizados e os mecanismos de controle do tempo flexibilizados.

Neste contexto de fragilidades dos sistemas de ensino, os professores criaram alternativas para fazer com que os vínculos das crianças com a escola pudessem ser mantidos. As escolhas foram muito diferentes a partir de cada realidade, mas marcam fortemente uma desordem na fronteira que separava o tempo de trabalho e o tempo de não trabalho, uma vez que, com a mediação tecnológica, muitos professores diversificaram e ampliaram o tempo de interação com seus alunos.

Isso não é uma orientação do Estado, é uma orientação que eu coloquei...hoje eu oriento através de aulas *online*, então, nós temos segunda e terça quando faço orientação do PET, sendo que alguns alunos entram em aula *online*, é 1h. Eu fiz 3 grupos: tenho um grupo de manhã, um à tarde e outro à noite. Por que eu fiz isso? Porque os pais muitas vezes não têm a possibilidade de ensinar a criança, a metodologia e a didática. Além de que muitos pais trabalham. Então, eu optei por fazer assim, de ter os grupos de pais que possam estar com as crianças de manhã, à tarde e à noite. Porque o pai precisa estar na aula. Porque, ao mesmo tempo que estou ensinando as crianças, eu estou ensinando os pais como ensinar as crianças (PROFESSOR ESCOLA B).

A opção do professor por interagir com as crianças por meio das tecnologias, neste caso, de aulas pelo *Google meet*, ultrapassou o tempo regular da aula, uma adaptação que tornou a interação possível. Ao criar grupos em diferentes turnos, esse professor rompeu com as hierarquias propondo novos formatos para o tempo de aula. Frente às dificuldades das crianças, relacionadas às atividades de aprendizagem e ao uso de aplicativos de mensagens instantâneas como *WhatsApp*, o professor organizou seu trabalho por aplicativo de videoconferência, de modo que as crianças tivessem o apoio e acompanhamento de um responsável, que o auxiliava na realização das tarefas. Outra dificuldade estava relacionada ao acesso reduzido ao

celular, uma vez que a grande maioria fez uso compartilhado de um único aparelho, com limitado plano de dados.

Importante ressaltar que essa mobilização, via *WhatsApp*, realizada por este professor, não foi vivenciada ou desenvolvida por todos os professores. Entretanto, percebe-se que o envolvimento nessas práticas mediadas pela tecnologia oportunizou que tanto as crianças quanto o professor pudessem, nestes momentos da aula, vivenciar a cultura digital e explorar as possibilidades que ela oferece e que se tornaram acessíveis em suas condições de trabalho e vida.

A mudança nos tempos escolares que, ao longo dos séculos, foi esquadrihado no currículo, dividindo os conteúdos em horários restritos, passou a não ser a realidade desse professor que, a partir do uso das tecnologias digitais, reconfigurou o tempo da aula para atender às necessidades dos alunos, evidenciando que a organização do trabalho estava atrelada à vida fora da escola. O tempo da aula foi modificado para o ritmo de tempo das famílias. Assim, a tradição temporal da escola foi subvertida e o tempo de trabalho do professor passou a ser maior que o tempo convencional, conforme evidenciado no depoimento abaixo:

Olha, hoje a gente está num processo onde eu tenho as minhas 4h de trabalho e vocês precisam entender que você também trabalha e cada um tem a sua “hora de trabalho”, mas isso não impede que 3h da manhã você acorde e lembre: “Nossa, eu preciso perguntar alguma coisa profe [nome suprimido]”. Você pode pegar o seu telefone e gravar a mensagem e me enviar. No outro dia, no meu horário de trabalho, eu vou abrir e vou ouvir (PROFESSOR ESCOLA B).

Em vista deste contexto, o tempo de trabalho passou a incluir diversas tarefas que podem ser executadas no ritmo das tecnologias, alterando os parâmetros básicos sob os quais se realiza o trabalho docente. No ensino remoto, a flexibilização do horário de trabalho passa a ser tratada como a capacidade de mobilizar a força de trabalho docente para que ela esteja disponível sempre.

## Considerações finais

O ensino remoto emergencial realizado com crianças em processo de alfabetização apresentou-se como desafio para escolas e famílias, para pais e

professores, mas, também, para os próprios sujeitos para os quais se estruturou o processo educativo.

Se a produção de instrumentos para medir o tempo, no período histórico circunscrito entre os anos 1300 e 1650, permitiu-nos presenciar mudanças importantes na percepção do tempo no âmbito da cultura intelectual da Europa Ocidental (THOMPSON, 2005), o século XXI, no período da pandemia, impôs rompimentos com estes marcadores de tempo. Se o relógio permitiu a reestruturação de novos hábitos de trabalho, a pandemia produziu nova organização que mexeu com a notação interna do tempo e exigiu outros processos de trabalho e novas possibilidades de realizar a educação.

No trabalho dos professores, percebemos que os ritmos de tempo natural e cultural se mesclaram. Dado que o horário do trabalho escolar deixa de ser rigidamente marcado pelo relógio – não mais o horário de entrada e saída, dos recreios, das reuniões e de outras atividades –, o tempo do ensino remoto passa a se misturar com o tempo dos afazeres domésticos, do cuidado com os filhos, com a casa e outras atividades cotidianas não escolares.

Para os professores, a estruturação dos tempos escolares apresentou-se como grande desafio. Para muitos, o aumento da carga horária de trabalho e a não separação entre tempos escolares e tempos da vida doméstica foram vivenciados com muita intensidade. Outros desafios apresentaram-se, como a oferta de aulas para alunos com necessidades especiais e as dificuldades para manuseio de novas ferramentas digitais, o que certamente impactou na prática dos professores e produziu interferência na possibilidade de intervenção pedagógica. Em alguns casos, a exclusão digital ou a baixa conectividade afetou o exercício docente.

O ritmo natural do trabalho presencial, que sempre foi regido pela necessidade de horários escolares previamente marcados, precisou ser transformado para atender as novas exigências do ensino remoto, também sendo transportado do espaço escolar para dentro das residências de pais, alunos e professores, alterando rotinas. O tempo escolar, antes severamente definido para entrada e saída da sala de aula, teve que ser flexibilizado e remodelado com o propósito de atender, por exemplo, a disponibilidade da família para auxiliar a criança. Conjuntamente, se viu a necessidade de ter esse tempo flexibilizado para que os docentes pudessem estudar,

compreender e saber trabalhar com as novas ferramentas em um novo espaço, o espaço digital, em que esse ensino aconteceria. Toda essa adaptação resultou num profissional sobrecarregado, visto que teve que assumir múltiplos papéis. Esse professor precisou criar estratégias para fazer alterações no tempo escolar, mas nem sempre conseguiu a interação efetiva com os alunos.

A adoção de plataformas digitais, por um lado, contribuiu para que novos meios de comunicação fossem atribuídos ao ambiente virtual de aprendizagem, em que novas práticas pedagógicas foram adotadas e antigos desafios amplificados. No ensino remoto, o não acesso às tecnologias dificultou o estabelecimento de vínculos das crianças com as escolas e as aprendizagens. Nesses casos, o ensino foi organizado pela oferta de atividades em tempos assíncronos, com pouca conexão, interação e partilha.

Por outro lado, a presença de equipamentos e tecnologias digitais nas escolas não foi suficiente para efetivar uma política de inclusão digital. Enquanto essas políticas não forem debatidas, na possibilidade de integração entre práticas sociais e práticas pedagógicas, serão entendidas meramente como acesso físico e instrucional aos equipamentos e aos *softwares* básicos para uso da máquina, sem objetivar as dimensões sociais e culturais que permitem materializar ações para inserção efetiva dos professores e das crianças no contexto digital, visando à inclusão social.

## Referências

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. (Coleção de Leis do Império do Brasil - 1827, p.71 vol. 1 pt. I.

BUNZEN, Clecio. O ensino de língua materna: surtos em tempos de pandemia. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyana de Mattos (Orgs). **Tecnologias digitais e escola**. Recurso digital. 2020. p.21-30.  
<https://www.parabolaeditorial.com.br/Custom.asp?IDLoja=34487&arq=ebook.htm>. Acesso: 11 de mar. de 2022.

COSCARELLI, Carla. Ensino de línguas: surtos durante a pandemia. In. RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyana de Mattos (Orgs). **Tecnologias digitais e escola**. Recurso digital. 2020. p.15-20. Disponível em:  
<https://www.parabolaeditorial.com.br/Custom.asp?IDLoja=34487&arq=ebook.htm>. Acesso: 11 de mar. de 2022.

COSTA, Virginia E. Suassuna Martins; MEDEIROS, Marcelo. O tempo vivido na perspectiva fenomenológica de Eugène Minkowski. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 2, p. 375-383, abr./jun. 2009. Disponível em <https://www.scielo.br/j/pe/a/szMZdLPgT95whQbtNdSJwvG/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 27 dez. de 2021.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. 165p.

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

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cinthya Greive. **500 anos de Educação no Brasil**. 3a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 135-150.

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

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990. (Coleção Repertórios). 254p.

LÜDKE, Menga. ANDRE, Marli E. D. A. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013. 128p.

MINKOWSKI, Eugène. **Il tempo vissuto**. Roma: Einaude, 1965. 461p.

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

THIESEN, Juarez da Silva. Tempos e espaços na organização curricular: uma reflexão sobre a dinâmica dos processos escolares. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.27, n.01, p.241-260, abr. 2011. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edur/a/wrXZzqbBTVFny3MCjvMRNCx/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 28 de fev. de 2022.

THOMPSON, Edward. P. **Costumes em comum**. 2ª reimp. São Paulo: Companhia da Letras, 2005. 493p.

VEIGA, Cinthya Greive; FONSECA, Nívia de Lima e (orgs.). **História e historiografia da educação no Brasil**. Autêntica, 2018. 288p.

Recebido em: 06/05/2022.

Aceito em: 29/07/2022.

### **Geisa Magela Veloso**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora da Universidade Estadual de Montes Claros. Interesse por pesquisas no campo em História da Educação e Linguagem, Alfabetização, Letramento.

 [geisa.veloso@unimontes.br](mailto:geisa.veloso@unimontes.br)

 <http://lattes.cnpq.br/1077322100628342>

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

### **Maria Jacy Maia Velloso**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora da Universidade Estadual de Montes Claros. Interesse por pesquisas no campo em Educação e Linguagem, Tecnologias Digitais, Multiletramentos.

 [maria.veloso@unimontes.br](mailto:maria.veloso@unimontes.br)

 <http://lattes.cnpq.br/6147083652506115>

 <https://orcid.org/0000-0003-4213-3621>

### **Ihan Rodrigo Batista Costa**

Graduando em Pedagogia pela Universidade Estadual de Montes Claros. Interesse por pesquisas no campo em Educação Infantil, Letramentos e Sociolinguística.

 [costaihan5@gmail.com](mailto:costaihan5@gmail.com)

 <http://lattes.cnpq.br/7542351207343156>

 <https://orcid.org/0000-0002-1427-5641>

### **Ane Caroline Pereira da Silva**

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual de Montes Claros. Interesse por pesquisas no campo em Educação Infantil, Letramento. Leitura e Escrita.

 [hpcarol211@gmail.com](mailto:hpcarol211@gmail.com)

 <http://lattes.cnpq.br/0062075252022315>

 <https://orcid.org/0000-0003-4749-4872>