

Pós ensino remoto emergencial: reflexões de uma alfabetizadora sobre cultura da infância, cultura escolar e alfabetização

Post emergency remote teaching: a literacy teacher's reflections on child culture, school culture and literacy

Después de la enseñanza remota de emergencia: reflexiones de una alfabetizadora sobre la cultura de la infancia, la cultura escolar y la alfabetización

Carmen Regina Ferreira Gonçalves¹

Gabriela Medeiros Nogueira²

Juliane de Oliveira Alves Silveira³



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2024v16n38pe17950>

Resumo: O texto apresenta reflexões de uma alfabetizadora sobre os desafios enfrentados no pós ensino remoto, especialmente, quanto à resistência das crianças em seguir as rotinas escolares. A alfabetizadora, participou de uma pesquisa-formação sobre o fazer docente e, a partir dos conceitos de cultura da infância e cultura escolar, deslocou o olhar para as crianças e suas interações. As reflexões fomentaram mudanças no planejamento e a nova rotina favoreceu o processo de alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização. Pós Ensino Remoto. Cultura Infantil e escolar

Abstract: This text describes a literacy teacher's reflections on challenges faced by post remote teaching, mainly regarding children's resistance to follow school routine. The literacy teacher participated in a study of teachers' development and work and based on concepts of childhood culture and school culture, she focused on children and their interactions. Her reflections encouraged changes in planning and the new routine favored the process of literacy.

Key words: Literacy. Post Remote Teaching. Child and School Culture.

Resumen: El texto presenta reflexiones de una alfabetizadora sobre los desafíos enfrentados en el período posterior a la enseñanza remota de emergencia, particularmente en relación con la resistencia de los niños a seguir las rutinas escolares. La alfabetizadora participó en una investigación-formación sobre la práctica docente y, a partir de los conceptos de cultura de la infancia y cultura escolar, reorientó su enfoque hacia los niños y sus interacciones. Estas reflexiones fomentaron cambios en la planificación, y la nueva rutina favoreció el proceso de alfabetización.

Palabras clave: Alfabetización. Post enseñanza remota. Cultura infantil y escolar.

¹ Universidade Federal de Pelotas. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6807265265650477>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9251-7274>. Contato: carmenreginaferreira@yahoo.com.br

² Universidade Federal do Rio Grande-FURG. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2553118091005628>. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-6985-064X>. Contato: gabynogueira@me.com

³ Universidade Federal do Rio Grande-FURG. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4667025010358085>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9875-1790>. Contato: julliane.aalves@gmail.com

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ano de 2020 foi marcado por uma crise mundial em decorrência da pandemia da covid-19⁴, que se configurou em um grave problema de saúde pública. Como forma de amenizar os impactos do fechamento das escolas em função do distanciamento social, aulas presenciais foram substituídas, em caráter excepcional pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE), como alternativa para evitar a disseminação do vírus e dar andamento ao cumprimento dos dias letivos previstos na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96.

No ano seguinte, mesmo com o lento processo de imunização por meio de vacinas para a população adulta e com a circulação de outras variantes do vírus no Brasil, as autoridades federais, estaduais e municipais foram paulatinamente flexibilizando os planos de contingências de segurança e sanitárias, como a reabertura das instituições escolares em 2021. Nesse cenário de incertezas, no estado do Rio Grande do Sul (RS), os pais e/ou responsáveis puderam decidir se as crianças frequentariam o ensino presencial ou se continuariam acompanhando as atividades de modo remoto.

Com o avanço das campanhas de imunização que passou a incluir as crianças, juntamente com a queda dos índices de mortalidade e contágio do vírus da covid-19, em 2022, extinguiu-se o ERE e as escolas passaram a receber todos os alunos presencialmente. Essa reabertura das instituições escolares com a presença integral dos alunos, suscita questionamentos importantes a respeito do cenário pós ensino remoto, tendo em vista que muitos, em especial, as crianças em fase de alfabetização, poderiam estar inaugurando a sua entrada no Ensino Fundamental (EF) apenas nesse período pós ensino não presencial.

Para tanto, entende-se que refletir sobre as culturas infantis bem como aspectos das culturas escolares são importantes para compreender esse (re)ingresso das crianças em fase de alfabetização na escola, tendo em vista não apenas o ineditismo do ERE na educação básica, como a relevância dos pressupostos da Sociologia da Infância, ao considerar o protagonismo infantil no âmbito dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tal perspectiva contrapõe o processo de homogeneidade cultural e auxilia na construção

⁴ A covid-19 é uma doença infectocontagiosa causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2). A rápida proliferação em escala mundial do vírus levou a Organização Mundial da Saúde (OMS) a recomendar o distanciamento social como uma estratégia para diminuir o contágio e a sua propagação.



de uma escola que considera a pluralidade e respeita as diferenças entre crianças e adultos, tendo em vista a construção de uma cultura escolar heterogênea.

Assim, o texto apresenta dados de uma pesquisa que focou nas principais dificuldades vivenciadas no contexto escolar da alfabetização com o retorno às aulas presenciais nas escolas após o ensino remoto. Os dados são oriundos do relato das experiências vividas por uma professora alfabetizadora que atuou, de março a dezembro de 2022, com uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, em uma escola de periferia de um município no Rio Grande do Sul.

Desse modo, apresentam-se, inicialmente, pressupostos teóricos do campo da Sociologia da Infância que tratam sobre culturas infantis e culturas escolares, tendo em vista que os dados da pesquisa demonstram que um dos maiores desafios destacados pela alfabetizadora, no primeiro momento do retorno ao ensino presencial, se relaciona com a dificuldade das crianças em retomarem as rotinas escolares e o impacto disso na alfabetização. Na sequência, descreve-se o percurso metodológico da pesquisa e por fim, analisa-se os resultados a partir dos relatos de uma professora alfabetizadora e tecem-se reflexões a respeito dos desafios de alfabetizar neste no contexto pós ensino remoto.

2 CULTURAS INFANTIS

Durante vários séculos a criança foi compreendida como um ser incompleto, que se encontrava na transitoriedade que antecedia a fase adulta. Não era considerada como um ator social, produtora de cultura, mas apenas como receptora da cultura dos adultos. “[..] Esta imagem dominante da infância remete as crianças para um estatuto pré-social: as crianças são “invisíveis” porque não são consideradas como seres sociais de pleno direito. Não existem porque não estão lá: no discurso social” (Sarmiento; Gouvea, 2009, p.19). Essa invisibilidade frente à sociedade vai sendo modificada com o passar do tempo, mas é mais precisamente no século XX, a partir dos Estudos da Criança, por meio dos pressupostos da Sociologia da Infância, que se promove uma ruptura com essa concepção de criança como ‘algo inacabado’ um ‘vir a ser’ e passa a concebê-la como ator social, capaz de produzir cultura e não apenas como receptora, ressignificando, assim, integralmente o conceito de criança e infância (Sarmiento, 2004).

Atualmente, sabe-se que desde a mais tenra idade as crianças interagem com/no



mundo ao seu redor e atuam de forma criativa nos processos de aprendizagem, com basenas formas próprias que elas têm de interpretar, representar e agir sobre o contexto em que estão inseridas. “A partir de sua interação com outras crianças – por exemplo, por meio de brincadeiras e jogos – ou com os adultos – realizando tarefas e afazeres de sobrevivência–, elas acabam por constituir suas próprias identidades pessoais e sociais” (Barbosa, 2007, p. 8).

As manifestações culturais que as crianças produzem em seu cotidiano permitem compreender as variáveis que constituem o mundo adulto, como os aspectos relacionados aos papéis sociais, referentes, por exemplo, a gênero ou classe social. Isso significa dizer, que ao reproduzirem interpretativamente (Corsaro, 2011) o que os adultos realizam em seu cotidiano, as crianças internalizam padrões culturais, não apenas absorvendo-os, mas contribuindo ativamente para a produção cultural (Sarmiento, 2004).

A infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo de sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo. Nessa ação estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância (Sarmiento, 2007, p. 36).

Considerar as crianças como atores sociais implica em concebê-las com “[...] capacidade de produção simbólica [...] e constituição de suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas” (Sarmiento; Pinto, 1997, p. 20). A posição que assumem as coloca como ativas nos mais variados contextos sociais, a fim de compreenderem e ressignificarem o mundo a partir da sua perspectiva infantil.

A antropóloga Cohn (2005) coaduna com essa assertiva de que as crianças são a todo o momento, produtoras de cultura. Para a autora, os infantes compartilham de uma cultura a partir das experiências vividas, que acabam por elaborar significados para o mundo, o que não pode em hipótese alguma, ser confundido com a que é produzido pelos adultos. Desse modo, as culturas infantis têm uma forma singular e autônoma frente a do adulto. “Essa autonomia deve ser reconhecida e também relativizada: digamos, portanto, que elas têm uma relativa autonomia cultural. Os sentidos que elaboram partem de um sistema simbólico compartilhado com os adultos” (Cohn, 2005, p. 35).

Corsaro (2009) também assegura que as culturas infantis se referem as que são originalmente produzidas pelas crianças em suas ações cotidianas de socialização, em interlocução com seus pares ou mesmo quando se encontram sozinhas ou na presença/ausência de adultos, constituindo-se produtoras, em potencial, de cultura



infantil, em interação com a heterogeneidade cultural que as circundam. Isso não significa que as culturas infantis são independentes das culturas adultas. É por meio do que intitula como ‘apropriação criativa’, que o autor preconiza que as culturas elaboradas pelas crianças são resultantes das informações que obtêm do mundo adulto e que são reelaboradas em consonância com suas percepções infantis. Uma das grandes contribuições desse teórico para os estudos relacionados às culturas produzidas pelas crianças, é a proposição de que nos encontros frequentes com outras crianças de idade aproximada, criam a ‘cultura de pares’ que expressa a forma como esse movimento dinâmico de interpretar o contexto em que se encontram as possibilitam compreender, por exemplo, as relações de poder, as diferenças entre gênero, classe social, dentre outros aspectos em consonância com culturas mais amplas. As culturas de pares são, portanto, “[...] um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares” (Corsaro, 2009, p. 32).

Convém ressaltar que não se pode conceber o termo cultura infantil no singular, mas no plural, pois as crianças “em variados tempos e espaços, viveram a sua experiência de infância de modos muito diferenciados, portanto, a infância é uma experiência heterogênea” (Barbosa, 2007, p.1065). Partindo, portanto, do pressuposto de que existem infâncias, considera-se que as crianças a partir de diferentes grupos infantis em sua diversidade, são produtoras de múltiplas culturas infantis.

Para Sarmiento (2002, p. 04), “a pluralização do conceito significa que as formas e conteúdos das culturas infantis são produzidos numa relação de classe, de gênero e de proveniência étnica, que impedem definitivamente a fixação num sistema coerente único dos modos de significação e ação infantil”. Isso significar dizer que são infâncias, sempre no plural, porque além das questões sociais estão atravessadas pelo período histórico em que estão imersas. Tais entendimentos requerem a urgência de se compreender as infâncias na contemporaneidade para que cada criança, independente do seu contexto, possa ser respeitada como atores sociais de direito na sociedade e não como um adulto em projeção, um “vir a ser”.

Dessa forma, e de acordo com Barbosa (2007, p. 1066) a Sociologia da Infância contribuiu para “[...] compreender como vivem e pensam as crianças, entender suas culturas, seus modos de ver, de sentir e de agir, e escutar seus gostos ou preferências é uma das formas de poder compreendê-las como grupo humano”. Nesse sentido, são vistas como produtoras de originais e exclusivas culturas infantis que de certa forma interferem



na produção das sociedades adultas influenciando e redimensionando-as, passando, assim, a ser compreendida como uma categoria na estrutura social (Corsaro, 2011). Frente a essas mudanças conceituais que alçaram a identidade da infância, têm-se a tensão originária de contextos de institucionalização das infâncias que continuam tentando delimitar essa identidade construída na contemporaneidade, por meio de processos de subordinação das ações das crianças frente aos processos culturais. Movimento presente nas instituições como as escolares tanto no âmbito da Educação Infantil, e em especial, no âmbito dos anos iniciais do Ensino Fundamental, período que também abrange as infâncias. Discutir sobre a presença dessas tensões no universo da cultura escolar é o foco da seção seguinte.

3 A CULTURA ESCOLAR

Refletir sobre o processo de escolarização na contemporaneidade, implica em conceber a criança no seu tempo presente, nas suas relações com as culturas familiares, “como também repensar a legitimidade dos conhecimentos escolares e dos modos convencionais de socialização da escola, numa sociedade onde a multiplicidade de socializações pressupõe o confronto e o entrelaçamento entre as culturas” (Barbosa, 2007, p. 28).

Conforme Dominique Julia (2001, p. 10), a cultura escolar se define por um:

conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, eum conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

Ainda segundo esse autor, a cultura escolar não se resume ao que acontece no interior das salas de aula, mas é necessário também concebê-la a partir dos contextos das culturas infantis que se desenvolvem nos pátios durante os recreios, isto é, em todos os espaços escolares que são ocupados pelas crianças.

Historicamente a escola tem sido um lugar de homogeneização cultural, em que nega a pluralidade. “Estamos cotidianamente referindo a importância de se compreender a diversidade, mas continuamos operando em uma escola que tem um currículo único – desatualizado, empobrecido, fragmentado –, onde as práticas pedagógicas remetem a seculares tradições” (Barbosa, 2007, p. 18). No entanto, assim como se concebe as



culturas infantis no plural, o mesmo deve ser adotado quando se refere às culturas escolares.

Segundo Faria Filho (et al., 2004) é preciso horizontalizar o conceito a fim de não generalizar um espaço tão plural como o escolar, que precisa ser analisado a partir do seu tempo e espaço, “pois expressam um lento processo de construção social e cultural” (Mafrá, 2003, p. 124).

O ponto de tensão reside nos espaços em que essas crianças não são acolhidas em sua essência e acabam vivenciando processos de institucionalização das infâncias, que procuram delimitar a sua identidade infante, ao tentarem subordinar suas ações à cultura das instituições escolares disciplinadoras (Spréa; Garannhani, 2014), comumente observado no contexto da alfabetização em que a criança passa a ser ‘aluno’.

No entanto, mesmo em um espaço escolar que se configura como disciplinador dos corpos, do pensar e do agir, as crianças são capazes de subverter e criar relações entre seus pares, por meio de uma construção cultural que, embora não ocorra isolada da influência dos adultos, são típicos das culturas infantis. Isso quer dizer que ao mesmo tempo em que determinados contextos as impactam, elas também são capazes de impactar essa mesma realidade.

Desse modo, pode-se afirmar que mesmo que a cultura escolar se configure determinista e disciplinadora, ainda assim, terá crianças produzindo cultura resultante de um esforço criativo de ajustar e modificar esses contextos impactando o meio cultural em que estão inseridas, ao mesmo tempo que são afetadas pelo contexto escolar. A dinamicidade desse processo pode ser interpretada como ações de resistência cultural realizada pelas crianças, mesmo que de certa forma ainda sejam impactadas pelos aspectos advindos das determinações institucionais típicas da cultura escolar.

A escola é um lugar social que por excelência, reúne quase que diariamente grupos de crianças em convívio com seus pares e com outros adultos além das docentes, gestores e funcionários, realizam rotineiramente atividades e cumprem regras típicas do espaço institucional escolar, configurando-se em um “lugar onde múltiplos modos de socialização e formações culturais se confrontam” (Barbosa, 2007, p. 14). As ações realizadas na escola diferem-se das pertencentes ao convívio com pais/responsáveis em suas residências. As experiências vivenciadas no ambiente escolar são de caráter societário, no qual as crianças criam formas próprias de experienciar cotidianos, com seus pares e com os adultos, resignificando inclusive as práticas educativas construídas pela escola



e pelas docentes. “Essa experiência de sociedade é marcada por uma existência coletiva, mas, ao mesmo tempo, permite a vivência da intimidade que o distanciamento da família provoca” (Spréa; Garanhan, 2014, p. 12)

Pensar em uma cultura escolar que concebe as crianças como atores sociais exige uma reorganização da rotina que institua práticas diferenciadas possibilitando que as crianças, tenham espaços de fala garantidos e acolhidos. “Uma pedagogia da “escuta” tratao conhecimento como sendo uma construção, que tem uma perspectiva provisória, e não como a transmissão de um corpo de saber verdadeiro que uniformiza o ‘outro’” (Barbosa, 2007, p. 20). Sem considerar a legitimidade das culturas infantis, se torna inviável avançar no processo de interlocução com a diversidade social e cultural entre os atores do contexto social, adultos e crianças.

Desse modo, considera-se que a efetiva participação das crianças no espaço escolar poderia redimensionar as práticas educativas, a partir da produção do diálogo que valida a cultura infantil e mantém a identidade da escola enquanto espaço legítimo e democrático de educação e produção de direitos sociais (Sarmiento, 2004). Com isso, a participação das crianças institui “um significado múltiplo: é simultaneamente um dispositivo pedagógico, uma necessidade simbólica e um processo político” (Sarmiento, 2004, p. 34).

Frente ao que foi exposto até então, pauta-se que a produção cultural das crianças nos contextos escolares, possibilita questionamentos sobre como estariam sendo mobilizadas e construídas estratégias de participação e produção de significados de práticas educativas oportunizadas pelas professoras no contexto da alfabetização, após um período de distanciamento social com a reabertura da escola de forma integral em 2022. Tal questão é norteadora da análise dos dados que serão apresentados nas seções que seguem.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A investigação de cunho qualitativo (Bogdan; Biklen, 1994), tem como abordagem metodológica a pesquisa-formação em que estabelece uma estreita relação entre a ação reflexiva de si e a ressignificação da experiência, uma vez que as narrativas de formação oferecem aos sujeitos questionarem suas identidades (Josso, 2004). Partindo desse pressuposto metodológico, criou-se um grupo de pesquisa-formação, constituído por



quatro professoras alfabetizadoras que ingressaram na carreira do magistério por meio de concurso público no município de Rio Grande - RS. Cabe colocar que o grupo participante da pesquisa se caracterizou como professoras iniciantes na carreira docente, pois todas tinham no início da pesquisa em 2019, até três anos de experiência na alfabetização e atuavam desde esse período nos primeiros anos do Ensino Fundamental. O grupo era constituído por uma professora que trabalhava na zona rural e por três que atuavam em escolas de periferia.

Os encontros de formação aconteciam mensalmente de forma presencial, nos dias de hora atividade⁵ das docentes e com a pandemia da covid-19, passaram a ocorrer de forma *on-line*, via plataforma *Google Meet*, desde abril de 2020 até março de 2023. A dinâmica do grupo consistiu em estudo prévio de textos, vídeos ou *podcasts* sobre questões relacionadas aos impasses que surgiram no trabalho com a alfabetização durante e após a implementação do ensino remoto emergencial (ERE)⁶. As reuniões privilegiaram a socialização por parte de cada uma das alfabetizadoras sobre suas impressões a respeito dos materiais disponibilizados confrontando com sua prática.

Essa ação de compartilhamento de experiências sobre o que seria possível realizar no ensino não presencial, provocou espaços de reflexão e discussão entre as docentes que, ao mesmo tempo, são sujeitos da pesquisa e realizam formação *com e a partir* dela (Josso, 2004). Nesse processo, as docentes tinham a possibilidade de discutir o desenvolvimento e as modalidades do seu trabalho, construindo suas capacidades de escuta e de partilha, atentas às considerações sobre formação tecidas ao longo do trabalho com seus pares.

Neste artigo, apresentam-se dados da pesquisa que se constituem em excertos dos relatos pertencentes a uma das docentes que trabalhou em 2022, em uma escola de periferia de um município do RS. O critério para tal escolha consistiu em ter sido professora em uma turma de 2º do Ensino Fundamental em que os alunos tivessem frequentado,

⁵ A hora atividade corresponde ao período da carga horária dos professores dedicado a atividades fora da sala de aula, que correspondem a ações de planejamento, estudo, formações e discussões referentes ao exercício da docência.

⁶ Com a implementação do ERE, a pesquisa vinculada ao grupo de Pesquisa X da Universidade X, passou a ter como objetivo principal investigar os desafios e dilemas dessa nova configuração do ensino na alfabetização, vivenciados pelas professoras alfabetizadoras em início da carreira docente. Com isso, passou a integrar a uma pesquisa nacional intitulada Alfabetização em Rede, pertencente a um coletivo formado no primeiro semestre de 2020, constituído por 117 pesquisadoras(es) de 28 universidades, localizadas em todos os estados e regiões do país, sob a coordenação da professora Dra. Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo, da Universidade Federal de São João del-Rei (EM REDE, 2020).



anteriormente, dois anos de ERE⁷, com o intuito de analisar quais seriam os possíveis impactos no retorno às aulas presenciais, após um longo período de distanciamento social.

Com o propósito de manter o anonimato, o nome Kátia, atribuído à docente neste trabalho, é fictício. Ressalta-se que, a professora, participante da pesquisa, assinou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual declarou concordância em participar do estudo, bem como autorizou que os dados resultantes da investigação fossem utilizados para fins acadêmicos/científicos.

A professora Kátia trabalhava em uma escola com aproximadamente 230 alunos que frequentavam, à época da produção dos dados, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. A instituição contava com uma equipe de docentes permanentes na sala de recursos, sala de leitura, sala de laboratório de informática/pesquisa e na sala para apoio pedagógico (criada no retorno das aulas presenciais como reforço no contraturno para alunos com dificuldades). Ressalta-se ainda um acervo razoável de livros na biblioteca e de jogos pedagógicos. A escola costumava ofertar com certa regularidade reuniões de formação realizadas pela coordenação pedagógica ou pela professora da sala de recursos.

Licenciada no curso de Pedagogia desde 2014, a professora Kátia assumiu como docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental por meio de concurso público municipal de uma cidade do Rio Grande do Sul em 2019, ocasião em que também concluiu uma pós-graduação *lato sensu* em Neuropsicopedagogia. No primeiro ano de docência atuou de forma presencial, no segundo ano trabalhou com o ERE, no terceiro atendeu concomitantemente alunos que optaram pelo ensino remoto e o presencial, e por fim, em 2022, retornou exclusivamente ao ensino presencial. Desde que assumiu como professora trabalhou com turmas de 2º, 3º e 5º anos do Ensino Fundamental. Os dados explorados na pesquisa corresponderam aos referentes às turmas do primeiro ciclo de alfabetização em que a docente atuou.

A turma de 2º ano em que a docente trabalhou em 2022, frequentou, em sua quase totalidade, a pré-escola e o 1º ano da alfabetização no ERE. Nesses dois referidos anos, as crianças tiveram um acompanhamento satisfatório dos pais/responsáveis, o que garantiu condições de presencialidade dos alunos nos encontros síncronos e na realização das tarefas escolares, propostas, à época, pelas docentes responsáveis pelas respectivas etapas de escolaridade.

⁷ A rede municipal a qual faz parte a docente, deixou a critério dos pais/responsáveis, que no segundo semestre de 2021, decidissem pela volta ao presencial ou a manutenção das crianças no ERE. Na turma da professora Kátia quase a totalidade dos 20 alunos, permaneceu nesse período no ensino remoto emergencial.



Os dados analisados neste artigo, referem-se ao encontro do dia 14 de junho de 2022, o qual teve duração de 1h e 56 minutos e que tinha como temática a discussão sobre os desafios e dilemas vivenciados no retorno integral ao ensino presencial nas escolas. Convém ressaltar que a temática do retorno ao presencial foi foco de estudo e debate em encontros anteriores quando foi abordado sobre a importância do acolhimento às crianças na reabertura das escolas, bem como o respeito ao 'ser criança'.

Os excertos oriundos dos relatos analisados permitem, por meio dos pressupostos teóricos da análise de conteúdo de Moraes (2004), reflexões acerca dos dilemas vivenciados pela docente em relação aos desafios do trabalho com as crianças na alfabetização, que passaram a frequentar regularmente as aulas presenciais na escola no referido ano.

5 OS DESAFIOS DO PÓS ENSINO REMOTO NA PERSPECTIVA DE UMA ALFABETIZADORA

As rotinas escolares no período de alfabetização, em muitas práticas pedagógicas de diferentes instituições educativas, ainda hoje acabam por fortalecer uma ruptura com a ludicidade, a oralidade e a corporeidade próprias da infância. Isso corrobora para ideário social, histórico e culturalmente construído de que a entrada das crianças no ciclo de alfabetização acaba com a brincadeira, reforçando a concepção distorcida de que a aprendizagem da leitura e da escrita é uma prática enfadonha, cansativa e desinteressante.

Nesse contexto, o retorno ao ensino presencial, pós ERE, tornou-se um desafio para as docentes, pois preocupadas em retomar as rotinas escolares distanciadas das crianças no período do ensino remoto, promoveram práticas que, por vezes, desconsideram as culturas infantis na alfabetização. Neste sentido, cabe destacar que:

[...] a escola desempenha seu papel quando gera impacto e mudança na vida e na formação dos indivíduos, não reduzindo sua função ao cumprir objetivos de aprendizagem que pouco podem fazer sentido às crianças, sem que primeiro sejam levadas em consideração suas reais prioridades (Silveira; Nogueira, 2023, p. 06).

Priorizar uma aprendizagem significativa para as crianças, que leve em consideração a vivência de sua autonomia e protagonismo, é fundamental, como dito anteriormente, a escuta e acolhimento das crianças, partindo da premissa de que a alfabetização é uma continuidade e não uma ruptura com a infância.

A professora Kátia, ao tratar sobre os desafios vivenciados no retorno das aulas



presenciais, em 2022, relatou que as dificuldades quanto às aprendizagens era algo esperado, mas que acabou se surpreendendo ao fazer, no início do ano letivo, uma avaliação, a qual mostrou que as crianças não apresentavam lacunas tão acentuadas como observadas em outros anos da alfabetização. Inclusive os resultados estavam melhores do que em uma outra turma de 2º ano da sua escola. Seus alunos mostravam algumas dificuldades, mas dentro do esperado. No total de vinte alunos, apenas seis crianças precisaram ser encaminhadas para a sala de apoio para receberem atendimento no contraturno.

A referida professora acreditava que o fato de as crianças terem boas conexões com a *Internet* e pais/responsáveis que acompanharam o seu processo durante a vigência do ERE, auxiliando-as nas atividades e nos encontros síncronos, acabou colaborando para os avanços das aprendizagens das crianças, preparando-as, dentro do possível, para iniciarem o 2º ano sem grandes lacunas deixadas pelos anos anteriores.

Contudo, ao ser questionada sobre quais seriam os maiores desafios encontrados, a professora alfabetizadora foi enfática ao dizer que sua preocupação residia no fato de que transcorrido quase um semestre do retorno às aulas presenciais, as crianças ainda não conseguiam se adaptar ao funcionamento institucional da escola, como, por exemplo, entender as normas e a rotina escolar.

As crianças não têm limite! Elas estão totalmente sem limites, acham que podem tudo. A minha turma foi um desafio para mim na minha carreira. [...] Porque eu sou nova, eu sempre costumo dizer que eu ainda sou nova! E para mim foi um desafio! A primeira semana eu já chamei os pais, porque eu fiquei de cabelo em pé (Prof.ª Kátia, 2022).

A professora Kátia atribuiu que a falta de 'limites' poderia estar relacionada ao fato de as crianças terem ficado durante a vigência do ERE, integralmente aos cuidados dos pais/responsáveis/cuidadores, que não conseguiram manter uma rotina com horários para dormir, comer, estudar, diferente do contexto escolar e, que de algum modo, não auxiliou as crianças a serem mais independentes. A docente relatou que as crianças apresentavam dificuldades para se organizar em sala, com seus materiais e não entendiam o que significava vivenciar uma rotina com horários, regras de funcionamento e processos de socialização com seus pares, docentes e demais funcionários, não paravam sentadas e nem em silêncio.

Essa questão foi identificada em outra pesquisa desenvolvida por Silveira e



Nogueira(2023) sobre a rotina escolar no retorno ao ensino presencial. De acordo com as autoras:

No período de distanciamento social, as crianças conviveram exclusivamente com suas famílias em interações estabelecidas dentro do núcleo familiar que, de certa forma, impediram as mesmas de viverem as emoções, ações e reações em um convívio social mais amplo como a instituição escolar, que enriquece a cada um a partir da diferença, da pluralidade e do compartilhamento de ideias (Silveira e Nogueira, 2023, p. 4).

As colocações da professora Kátia sobre a dificuldade das crianças, qualificada como ‘falta de limites’, não estaria relacionada com os momentos tensos vivenciados durante o distanciamento social e as consequências da pandemia? Não seria a referida ‘inquietação’ das crianças, uma forma de manifestar inconformidade com o cerceamento dos corpos, historicamente imposto pela escola?

Partindo do pressuposto apresentado anteriormente, que as culturas não são estáticas, que sofrem a influência do seu tempo histórico, que “estão em permanente movimento, interinfluência e reconstrução” (Barbosa, 2007, p. 18), considera-se que as experiências vivenciadas no período pandêmico deixaram claro para as crianças que as ações de aprendizagens podem estar além do lápis e papel. Por meio das vivências fora da escola, experienciaram outros tempos, espaços e diferentes formas de interações que ocorrem no processo de aprendizagem. Com isso, buscaram ressignificar o espaço institucional da escola a partir de seus novos modos de ser criança, não mais se adaptando em uma escola que insiste em se manter inalterável.

O processo de ‘reprodução interpretativa’ preconizado por Corsaro (2009), propicia uma melhor compreensão das experiências das crianças e das culturas infantis ao interpretar esse processo ativo delas de compreender e ressignificar a sua inserção nas diferentes estruturas sociais que convivem, as quais tentam, a todo o momento, tornar a sua identidade homogênea. O comportamento das crianças, que segundo a docente Kátia perdurara por quase um semestre do ano letivo, pode significar não apenas uma dificuldade em absorver os aspectos da cultura escolar, mas uma forma de questionar, de ressignificar. “A pluralidade das infâncias precisa ser compreendida em sua conexão com a pluralidade de socializações humanas” (Barbosa, 2007, p. 7).

No entanto, em muitas instituições escolares a opacidade dessa pluralidade permeia não apenas o currículo oficial, como também o currículo oculto e ignora o momento histórico em que vivem as crianças. A escola, ainda considera os saberes das crianças como menores, quando na verdade são outros (Cohn, 2006). Além disso, projeta que façam tudo



igual, ao mesmo tempo e com os mesmos rendimentos e performance, mesmo após uma pandemia.

Não há como compreender as culturas infantis, socialmente construídas, se não for considerado o quanto o processo histórico e as condições sociais em que as crianças estão imersas, incidem na forma como reagem às demais culturas. “As culturas da infância transportam as marcas dos tempos, exprimem a sociedade nas suas contradições, nos seus extratos e na sua complexidade” (Sarmiento, 2002, p. 4). Tais contradições podem ser exemplificadas quando a professora Kátia relata sobre a necessidade constante das crianças em falarem. Esse aspecto acabou gerando um confronto entre o que se espera delas no contexto escolar e o processo de invisibilidade das mudanças vivenciadas por elas que passaram a frequentar o Ensino Fundamental de forma presencial, após um longo período de distanciamento social em função da pandemia. No excerto a seguir a docente expõe essa questão e faz ponderações ao refletir que talvez o que a escola espera dessas crianças não seja algo interessante:

O que foi mais desafiador para mim é que todo mundo falava ao mesmo tempo, não esperavam! Eles não param de falar! Como eles ficaram dois anos [no ensino remoto] não tinham horário para comer, não tinham horário para estudar. Eles não tinham que estar sentado dentro de uma sala de aula. E querendo ou não eles vieram de uma Educação Infantil, e foram para um segundo ano. É difícil! Tu achas que vai ser fácil para eles? Eles não tiveram o meio termo, eles saíram e pularam de um para o outro. Eles foram de um extremo a outro querendo ou não (Prof.ª Kátia, 2022).

A professora Kátia compreendeu a situação dessas crianças que dentro de um contexto pandêmico não vivenciaram a presencialidade em espaços institucionais com seus pares e docente na Educação Infantil, tão pouco no ingresso no 1º ano de alfabetização, entraram diretamente no 2º ano do EF. Diante da possibilidade de abertura das escolas em 2021, a maioria das famílias desses alunos optou por mantê-los no ERE o acabou gerando desafios de adaptação para as crianças, como se pode perceber no trecho a seguir:

Eu tive uma turma de 20 alunos que voltaram para o presencial apenas oito crianças e na maioria das turmas foi assim também. Teve aluno que nem conhecia a nossa escola. [...] As crianças estão tudo enlouquecidas, todos, e os professores junto! É muita coisa! E a gente tem que entender o lado deles também, entendesse? Claro que o professor está cansado, mas para o aluno é muita coisa nova! É muita informação! [...] Mas eu acho que a gente enquanto professor tem que pensar: o que eu vou fazer a partir de agora? Porque não pode ser mais do mesmo jeito como se fazia antes (Prof.ª Kátia, 2022).

Por meio do relato da professora Kátia pode-se observar o movimento de



autorreflexão sobre a sua prática pedagógica, que parte do reconhecimento do contexto histórico vivenciado por seus alunos, pois trabalhar a partir da “ética do encontro na pedagogia exige que escutemos o pensamento – as ideias e teorias, perguntas e respostas das crianças e dos adultos – e o tratemos séria e respeitosamente” (Barbosa, 2007, p. 20).

A partir das formas de comportamento manifestadas pelas crianças diante do que se propõe para o contexto escolar, a docente passou a questionar se os processos de aprender e ensinar não precisariam agora ser revisitados. Observa-se uma tentativa de interpretação sobre o que as crianças estavam sinalizando nesse retorno à escola de forma presencial, o que “significa lutar para entender o que é dito, sem idéias (sic.) preconcebidas sobre o que é correto ou apropriado” (Barbosa, 2007, p. 20).

A partir desse processo reflexivo, a docente procurou reformular o seu planejamento criando estratégias que amenizassem os impactos das crianças com o contexto escolar. Nesse movimento de repensar o seu fazer pedagógico, observa-se o quanto a criança enquanto “sujeito que interfere no mundo e ajuda a construir a realidade à sua volta” (Spréa; Garanhani, 2014, p. 4) são atores sociais que ressignificam saberes e produzem suas próprias culturas de forma inventiva e criativa (Corsaro, 2011) e influenciam as formas culturais em que estão imersas.

Uma das estratégias utilizadas pela docente foi procurar diversificar os espaços e as formas de organização dos alunos em sala de aula, conforme indica o excerto que segue:

Ah... eu usei várias estratégias, eu usei várias! [...] eu dizia: hoje não vamos nos sentar nas cadeiras, vamos sentar no chão, vamos fazer roda na sala, vamos fazer sala de aula em ‘u’, em ‘v’, de tudo que é jeito que tu podes imaginar (risos) [...] ah! hoje a aula é no laboratório... hoje é no pátio a aula (Prof.^a Kátia, 2022).

Convém ressaltar que uma das temáticas estudadas e discutidas nos encontros com as alfabetizadoras foi justamente sobre explorar diferentes espaços e formas organizativas das crianças conforme os objetivos propostos na alfabetização. No relato da docente se percebe que esse aspecto passa a ser incorporado no seu planejamento, sugerindo que isso seja reflexo dos processos (auto)formativos oriundos dos encaminhamentos provenientes da pesquisa-formação (Josso, 2004).

Além das diferentes formas de organização das crianças em sala de aula, e outros espaços utilizados na rotina escolar, a professora, a partir da necessidade constante de se movimentarem e se expressarem, criou em seu planejamento, momentos de escuta para os alunos como se pode observar no trecho: “Ah... eu usei várias estratégias, eu



useivárias! Eu converso, eu faço Roda de Conversa!” (Prof.^a Kátia, 2022). Cabe destacar que essa estratégia da ‘Roda de conversa’ é uma ação pedagógica marcante na Educação Infantil, mantidas por algumas alfabetizadoras ainda no 1º ano, que em muitos contextos, desaparece no 2º ano do Ensino Fundamental.

Desse modo, a professora não apenas fez uma semana de acolhimento no início do ano letivo, com atividades de escuta, como as referidas, como incorporou no seu planejamento a Roda de Conversa, tornando-se uma atividade permanente, para que as crianças tivessem assegurado um espaço de fala diariamente. Essa ação da docente reforça a necessidade de uma maior articulação entre as duas primeiras etapas da educação básica e da importância de se construir uma escola plural, que acolha as culturas infantis, que não as ignore ou tente homogeneizar a sua identidade, mas que “escute o barulho do confronto, faça emergir os mal-entendidos, compreenda as diferenças nos modos de recepção e significação, ajuste as lógicas de cada grupo cultural, [...] proponha processos de inserção social de todos (Barbosa, 2007, p. 21), que se proponha a ouvir o que crianças estão sedentas por dizer no encontro com seus pares e com os adultos dentro da escola.

Refletindo sobre a dificuldade encontrada no retorno às aulas presenciais, a professora Kátia buscou na cultura infantil, elementos que auxiliassem as crianças nas aprendizagens e investiu nos jogos e nas brincadeiras, tendo em vista as possibilidades de interações que ambos propiciam. Importante ressaltar que as interações e as brincadeiras são os eixos norteados do currículo da Educação Infantil assegurado nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil. Esses eixos visam garantir o direito de ser criança no espaço educativo institucional e, de certa forma, parece incidir no processo reflexivo e no fazer pedagógico da docente, como se observa no trecho que segue:

Uma coisa que eu falei para as gurias (docentes da escola) é que a gente tem que desapegar também dessa função da folhinha! [...] Os jogos! É uma coisa que a gente trabalha e que eles aprendem muito, mas a gente pouco usa os jogos. [...] E as brincadeiras! Ao mesmo tempo que a gente sabe que eles aprendem a gente sabe que tem o retorno e é muito mais prazeroso para eles, mas a gente não faz.

Como pode-se observar, a professora Kátia identificou que há uma tendência em utilizar atividades reproduzidas em folhas, sem intercalar com outras formas de apresentação das atividades propostas, como, por exemplo, por meio de jogos e brincadeiras. Kátia pondera ainda, que as professoras sabem que esse tipo de atividade



tem retorno positivo dos alunos e que mesmo assim, não costumam utilizá-las, deixando, portanto, de garantir aprendizagens de forma lúdica para as crianças. Observa-se, ainda, que a docente utilizou a ludicidade como uma estratégia para diversificar as possibilidades de ensino deixando-o mais atrativo para elas. Conforme destaca Sarmiento (2004) a ludicidade é um dos eixos estruturantes das culturas infantis e uma forma da criança recriar o mundo a sua volta.

A escolha por utilizar os jogos e as brincadeiras em seu planejamento com foco na alfabetização foi, também, motivada pela formação promovida no início do ano letivo com a professora da sala de recursos da escola. Sobre essa situação, Kátia relatou que conheceu vários jogos que a escola dispõe e acabou levando alguns para a casa para entender mais detalhadamente como funcionavam. Aproveitou para jogar com o seu filho para analisar os objetivos de cada jogo e o tempo de execução para melhor planejar suas ações pedagógicas com sua turma de 2º ano da alfabetização.

Observa-se que ao acolher as necessidades das crianças, a professora Kátia realizou uma autorreflexão que redirecionou a sua prática pedagógica. Com essa mudança, ela relata que os alunos ficaram muito mais receptivos e participativos em relação às atividades propostas, à dinâmica escolar com seus tempos e espaços e às formas de socialização com outras crianças e com a docente. Observa-se um movimento “de mão dupla, sobre a qual trafegam forças que se cruzam ininterruptamente, moldando o cotidiano escolar, é também o lugar em que as culturas da infância se dinamizam” (Spréa; Garanhani, 2014, p. 9). Isso significa dizer que o processo de socialização no ambiente escolar acaba também por modular e orientar a possibilidade de viver e manifestar a cultura.

O redirecionamento em prol de um planejamento que escuta, olha e considera as crianças, só foi possível por meio da reflexão que a professora fez e quando há abertura para o diálogo, para acolher o que elas falam e/ou expressam seja por meio da oralidade, corporeidade e, até mesmo, do silêncio. As decisões tomadas pela professora Kátia expressam a importância de as crianças serem ouvidas, pois são protagonistas do seu processo de ser e estar no mundo interpretando-o e o questionando a todo o tempo (Sarmiento, 2007). Partindo desses princípios, seria possível vislumbrar mudanças significativas nas ações pedagógicas assim como fez a professora Kátia, trocando o falar, explicar ou promover o ensino de conteúdos, por “ouvir”, ‘compreender’, ‘divergir’, ‘dialogar’, ‘traduzir’, ‘formular novos conhecimentos’. Escutar significa estar aberto aos outros, compreender e construir um diálogo, acolher as diferenças e propor unidades



flexíveis” (Barbosa, 2007, p. 21).

Essas constatações ajudam a visualizar melhor e justificar a relevância do entrelaçamento entre culturas dentro das instituições escolares, em assumir uma postura de docência e escola que acolha a pluralidade, que não negue as culturas infantis, mas que aprenda no cotidiano escolar a respeitar suas especificidades e a entender que são sempre mutáveis e afetadas pelo seu momento histórico e social. “A continuidade da existência da escola somente será viável se ela conseguir incorporar a idéia (sic.) de ser um espaço de aceitação e afirmação das diferenças, mas ao mesmo tempo de criação de novas formas de convívio comum” (Barbosa, 2007, p. 18).

Para tanto, é urgente despir-se de uma visão adultocêntrica na alfabetização em relação às crianças, como se elas fossem “sujeitos passivos” e apenas receptores da cultura que as cercam sem ter nada a contribuir, apenas a absorver. Repensar as formas de vivenciar a escola significa refletir não só sobre os conceitos contemporâneos de criança e infância, mas os de pluriculturalidade no contexto escolar. A escuta atenta, a dialogicidade e a postura observadora, como destacado nos relatos da alfabetizadora Kátia, em relação às formas de expressão infantil, foram fundamentais para garantir o protagonismo de cada criança e tornar a escola um espaço social, plural e democrático, sem hierarquizar as diferentes culturas como mais ou menos legítimas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intuito deste artigo foi problematizar o contexto escolar da alfabetização no período pós ensino remoto emergencial, elucidando os possíveis dilemas e dificuldades vivenciados no retorno às aulas presenciais nas escolas a partir da perspectiva docente. Para tanto, teve-se como *locus* principal de análise as experiências pedagógicas vivenciadas por uma professora alfabetizadora que atuou de março a dezembro de 2022, atendendo uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental de forma presencial, em que quase todos os alunos teriam cursado anteriormente a pré-escola e o 1º ano no ERE.

A partir dos relatos da docente, socializados no espaço de pesquisa-formação, mais especificamente, em um encontro realizado em junho do referido ano, permitiram identificar que as grandes dificuldades enfrentadas no retorno às aulas presenciais estavam diretamente relacionadas ao comportamento das crianças, que inicialmente foi interpretado pela docente como uma resistência dos alunos em assimilarem aspectos que



pertencem à ordem do contexto escolar. Segundo a professora Kátia, as crianças apresentavam dificuldades em prestar atenção as suas orientações, permanecer sentados durante o período das aulas, respeitar os turnos de fala dos seus pares e docentes, manter-se boa parte do tempo em silêncio durante as atividades escolares, respeitar os horários de lanche e recreio, dentre outros aspectos relacionados ao contexto escolar do Ensino Fundamental. Todo esse comportamento parecia ser, segundo a professora, um reflexo do convívio prolongado com familiares e responsáveis que poderiam não ter conseguido manter com as crianças uma rotina com horários definidos para higiene, alimentação, sono, brincadeiras e estudos.

Passado um semestre do ano letivo e, frente a resistência das crianças em aceitar determinadas orientações, como manterem-se sentados e calados, a docente iniciou um processo reflexivo, oriundo de trocas com outras docentes e espaços formativos, que a fez considerar o momento histórico de pandemia com dois anos de distanciamento do espaço escolar, e que essa era a primeira vez que essas crianças estavam oficialmente entrando em uma escola de Ensino Fundamental, diretamente em um 2º ano de alfabetização.

Analisar esse contexto fez com que a professora repensasse o seu processo enquanto professora iniciante que parecia mostrar indícios das armadilhas que cercam os profissionais da educação, como os que estão mais tempo no ofício da profissão, que parecem esquecer que os sujeitos que chegam à alfabetização ainda são crianças e que precisam ter respeitadas as suas infâncias. Com isso, refez a rota do seu planejamento, que antes resumia-se basicamente em atividades em folhinhas e abre espaços na rotina para a escuta atenta e o diálogo, além de propor atividades com base na ludicidade por meio de jogos e brincadeiras, utilizados como estratégias de aprendizagens significativas para crianças, visto ser um dos eixos estruturantes da cultura infantil.

O movimento de mudança na prática docente, observado a partir dos relatos da professora Kátia, provocam a reflexão sobre o que propõem os estudos da Sociologia da Infância quanto ao protagonismo infantil no contexto escolar e a superação da perspectiva de criança como incapaz, incompleta e passiva, absorvendo a cultura escolar. Além disso, atentar que, por meio da escuta atenta às vozes infantis, se pode construir práticas pedagógicas que as compreendam como cidadãs de direitos, ter clareza de que elas são afetadas pelo contexto histórico e social do processo de socialização das culturas em que estão inseridas e, ao mesmo tempo, também influenciam e interferem nesses contextos culturais.



Nessa direção, aposta-se que o diálogo entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental poderia favorecer as reflexões acerca das infâncias, das culturas infantis, do protagonismo das crianças em prol de uma prática alfabetizadora mais inclusiva e respeitosa, uma vez que a Educação Infantil que tem as interações e a brincadeira como eixos das práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas Escolares, Culturas De Infância E Culturas Familiares: As Socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1059-1083, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 11 fev. 2024.

BOGDAN, Rober; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CORSARO, William. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F.; CORSARO, William. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

EM REDE. Alfabetização em rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia covid-19 - Relatório Técnico (Parcial). **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 13, p. 185-201, 3 dez. 2020.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto historiográfico. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, nº 1, pp. 9-44, 2001.

MAFRA, Leila de Alvarenga. A sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em reconstrução. In: ZAGO, Nadir; CARVAHO, Marilda Pinto; VILELA, Rita Amélia Texeira. (orgs.). **Itinerários de pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 109-136.

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32. 1999.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 265-283, abr. 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto.; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação**. Porto: ASA, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELOS, Vera Maria Ramos; SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). **Infância(in)visível**. Araraquara:



J&M Martins, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto.; PINTO, Manuel. (Coord.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SILVEIRA, Juliane Oliveira Alves; NOGUEIRA, Gabriela Medeiros. Reflexões sobre a rotina escolar no retorno ao ensino presencial sob o olhar de quatro professoras alfabetizadoras. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO, VI.; 2023, Belém do Pará. **Anais [...]** Belém do Pará: Associação Brasileira de Alfabetização, 2023.

Disponível em:

https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/viconbalf/schedConf/presentations . Acesso em: 05 de jul. 2024.

SPRÉA, Nélio Eduardo; GARANHANI, Marynelma Camargo. Culturas infantis e suas relações de Interdependência com a cultura escolar. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, Vol. 14 - n. 1 - jan-abr 2014.

