



Vol.16 | Número 38 | 2024

Submetido em: 30/07/2024

Aceito em: 14/10/2024

Publicado em: 10/11/2024

“E agora? Vou para onde? O que eu faço?”: a narrativa de professoras sobre o retorno ao ensino presencial e as estratégias didáticas utilizadas no processo de alfabetização

“What now? Where do I go? What do I do?”: teachers’ narrative about restarting in-person classes and didactic strategies used in the literacy process

“¿Y ahora? ¿A dónde voy? ¿Qué hago?”: la narrativa de las docentes sobre el retorno a la enseñanza presencial y las estrategias didáticas utilizadas en el proceso de alfabetización

*Janaína Soares Martins Lapuente¹
Vitória Caroline Cerdeira²
Aline Leal Bueno Fernandes³*



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2024v16n38pe17959>

Resumo: O artigo analisa a narrativa de seis professoras sobre o retorno ao ensino presencial e as estratégias didáticas adotadas no processo de alfabetização, em quatro escolas do Rio Grande do Sul. A pesquisa, de abordagem qualitativa, recorreu ao grupo focal e a análise de conteúdo. Os resultados do trabalho apontam a artefatos das alfabetizadoras no seu fazer docente, a partir da elaboração de estratégias e artefatos pedagógicos para o ensino da leitura e da escrita.

Palavras-chave: Alfabetização. Pós-Ensino Remoto Emergencial. Estratégias didáticas.

Abstract: This paper analyzes six teachers’ narratives about restarting in-person classes and didactic strategies used in the literacy process in four schools in Rio Grande do Sul state, in the south of Brazil. The qualitative study employed a focus group and the analysis of content. Results show the literacy teachers’ skills in their teaching activities since they create strategies and pedagogical tools to teach reading and writing.

Key words: Literacy. Post Emergency Remote Teaching. Didactic Strategies.

Resumen: El artículo analiza la narrativa de seis docentes sobre el regreso a la enseñanza presencial y las estrategias didácticas adoptadas en el proceso de alfabetización en cuatro escuelas del Rio Grande do Sul. La investigación, con enfoque cualitativo, empleó grupos focales y análisis de contenido. Los resultados indican la habilidad de las alfabetizadoras en su labor docente, evidenciada a través de la elaboración de estrategias y artefactos pedagógicos para la enseñanza de la lectura y la escritura.

Palabras clave: Alfabetización. Post-Enseñanza Remota Emergencial. Estrategias didácticas.

¹Universidade Federal do Rio Grande. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4435584250036694>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6345-5641>. Contato: jjalapuente@gmail.com

²Universidade Federal do Rio Grande. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8120000519606570>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-3907-3425>. Contato: vitoriacarol.cerdeira@gmail.com

³ Universidade Federal do Rio Grande. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5217749506168540>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-8904-7442>. Contato: alinebueno_19@hotmail.com



1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho integra a rede nacional de pesquisa em alfabetização – AlfaRede, criada em 2020, com o intuito de investigar o Ensino Remoto Emergencial (ERE)⁴, decorrente da pandemia da covid-19 e a Política Nacional de Alfabetização instituída pelo/no Governo Bolsonaro (2019-202)⁵. Os resultados dessa primeira etapa da investigação foram publicados no livro Retratos da alfabetização na pandemia da covid-19 (MACEDO, 2022) e no dossiê Alfabetização e docência em tempos de pandemia (MACEDO; PORTO, 2022), a partir da participação de pesquisadoras⁶ e universidades das diferentes regiões brasileiras.

Em 2022, teve início a segunda etapa da pesquisa⁷, que investiga o retorno das aulas presenciais e os desafios enfrentados pelas professoras alfabetizadoras⁸ no contexto pós-ERE, tanto no que se refere às questões pedagógicas da sala de aula quanto às condições de infraestrutura das escolas.

No âmbito desta investigação, o Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização e Letramento (GEALI), da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), tem se dedicado, desde a primeira etapa do estudo, a fazer a escuta e a interlocução com docentes que atuaram no contexto da pandemia, bem como no retorno à presencialidade, a fim de acompanhar o trabalho educativo neste período tão inusitado e desafiador.

Desse modo, o objetivo do texto é analisar a narrativa de seis professoras sobre o retorno ao ensino presencial e as estratégias didáticas adotadas em turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental (EF), em quatro escolas da região litorânea do Rio Grande do Sul (RS). As instituições pertencem à rede municipal (duas escolas) e à rede privada (duas escolas) e estão localizadas em três municípios gaúchos.

⁴ O Ensino Remoto Emergencial (ERE) se difere da Educação a Distância (EaD), por se tratar de uma mudança temporária no desenvolvimento dos conteúdos junto aos estudantes. Constitui-se como uma alternativa para favorecer a continuidade das atividades pedagógicas com o objetivo de instaurar soluções de ensino remoto em circunstâncias de crise (SANTOS; GODOY, 2022).

⁵ A Política Nacional de Alfabetização (PNA) foi instituída pelo Decreto nº 9765, de 11 de abril de 2019, e revogada pelo atual Governo Federal, por meio do Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023 (artigo 37) que institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.

⁶ Utilizou-se o gênero feminino pela predominância de pesquisadoras mulheres.

⁷ Alguns resultados desta etapa da pesquisa foram publicados no livro Retratos da alfabetização no pós-pandemia: resultados de uma pesquisa em rede (MACEDO *et al.*, 2024). Além disso, outras informações podem ser acessadas em <https://www.alfarede.net.br/>

⁸ Da mesma forma, utilizou-se o gênero feminino pela predominância de mulheres como professoras na Educação Básica.



A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), na qual recorreremos ao grupo focal (GATTI, 2005) e à análise de conteúdo (BARDIN, 1977) como instrumentos metodológicos de produção e tratamento dos dados.

O artigo está organizado em três seções. Na primeira seção, discorremos sobre o percurso metodológico da investigação e, na segunda, apresentamos algumas discussões sobre o ERE e seus impactos no processo de alfabetização. Na terceira seção, realizamos a análise dos dados coletados nos encontros do grupo focal, organizando-os em duas subseções que tratam da reorganização das atividades presenciais e das estratégias didáticas adotadas no processo de alfabetização das crianças. Por fim, nas considerações finais, é retomado o conjunto de dados mais relevantes do trabalho.

2 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A pesquisa qualitativa de cunho exploratório e descritivo (BOGDAN; BIKLEN, 1994) foi desenvolvida a partir dos princípios do grupo focal, entendido, segundo Gatti (1977), como uma técnica de levantamento de dados realizada pela dinâmica interacional de um grupo de pessoas, que permite a compreensão de práticas cotidianas, fatos, eventos, além do entendimento de processos de construção da realidade por determinados grupos sociais.

Para a constituição do grupo focal foi realizado o contato com docentes de escolas públicas e privadas da região litorânea do RS que tivessem atuado em turmas do 1º ao 3º ano do EF, em 2020, no contexto do ERE e, em 2021, no retorno ao presencial. A partir da consulta, a amostra ficou constituída por seis alfabetizadoras que lecionam em quatro escolas, sendo duas da rede municipal e duas da rede particular de ensino, pertencentes a três municípios do RS.

O grupo focal ocorreu pela plataforma *Google Meet*, totalizando dois encontros durante o mês de novembro de 2023, com uma hora de duração cada um. Também foi encaminhado um questionário via *Google Forms* às docentes pelo aplicativo *WhatsApp*, com questões específicas sobre o perfil profissional das professoras, a saber: o tempo de docência em turmas de alfabetização; a formação pedagógica; a/as turma/s e instituição/ões em que lecionaram durante a pandemia e no retorno ao presencial.

Os encontros foram gravados e transcritos com a autorização das educadoras, que assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido, autorizando a divulgação dos



dados para fins desta pesquisa⁹. Com o intuito de manter o anonimato, as professoras são referenciadas, ao longo do texto, pelas letras iniciais dos seus nomes acompanhadas da informação sobre a rede de ensino e o ano escolar, conforme os exemplos: Professora LM (rede pública, 1º ano EF); Professora JR (rede privada, 1º ano EF); Professora PL¹⁰ (rede pública 2º ano/rede privada 3º ano, EF).

Os encontros foram realizados a partir de um roteiro de perguntas que versou sobre as seguintes temáticas: a organização do retorno ao presencial das escolas, tendo em vista o planejamento das Secretarias de Educação e mantenedoras (06/11/2023); as estratégias didáticas utilizadas no contexto da alfabetização no retorno ao presencial (20/11/2023). Além das questões previamente elencadas, outras foram abordadas durante o grupo focal, já que as pesquisadoras¹¹ atuam nas redes de ensino pesquisadas e conhecem o trabalho das professoras, oportunizando, assim, que alguns aspectos fossem explorados com maior detalhamento.

No desenvolvimento da investigação, realizamos o processo de análise dos dados percorrendo as três etapas indicadas por Bardin (1977): i) a pré-análise: organização dos dados e sistematização das ideias iniciais; ii) exploração do material: enumeração e organização das informações de forma objetiva; iii) o tratamento dos resultados: descrição, inferência e interpretação.

Na etapa de pré-análise foi realizada a degravação dos encontros do grupo focal, totalizando 33 páginas digitadas. Em seguida, realizamos a leitura flutuante do referido material e algumas anotações, buscando as primeiras aproximações entre as falas das professoras. Na etapa de exploração do material, efetivamos a leitura da transcrição e destacamos os trechos com diferentes cores, buscando agrupar as narrativas às temáticas discutidas nos encontros. No tratamento dos resultados, comparamos as respostas das docentes e elaboramos as primeiras interpretações dos dados. Na sequência, realizamos “a codificação, a categorização e a inferência” (BARDIN, 1977) de forma articulada, buscando unidades de sentido entre as narrativas das professoras e a articulação com o referencial teórico.

Na próxima seção, apresentamos algumas discussões sobre o ERE e seus impactos no processo de alfabetização. Para tanto, entrecruzamos os dados de estudos sobre essa

⁹ A metodologia descrita nesta seção está alinhada à pesquisa nacional registrada na Plataforma Brasil, sob o código 36333320.0.0000.5151 (ALFABETIZAÇÃO EM REDE, 2022).

¹⁰ Das seis professoras que participaram da pesquisa, duas trabalham em escolas das redes pública e privada de forma concomitante.

¹¹ A segunda e a terceira autora do trabalho.



temática com as informações das professoras sobre as escolas e as redes de ensino investigadas.

3 OS IMPACTOS DA PANDEMIA NA ALFABETIZAÇÃO

Em 2020, o mundo foi assolado pela pandemia da covid-19, que impactou diversos setores da sociedade, em especial a educação, afetando o processo de escolarização de milhares de estudantes. Segundo António Nóvoa e Yara Cristina Alvim (2021, p. 12), a crise planetária “obrigou-nos a dar respostas imediatas, urgentes, sem a necessária preparação e reflexão”. Ainda segundo os autores, “[...] o recurso indiscriminado aos meios digitais foi a solução possível para manter certa ‘continuidade educativa’, a fim de não cortar todos os laços com os alunos e proteger a saúde pública” (NÓVOA; ALVIM, 2021, p. 12, grifos dos autores).

Nesse contexto, as aulas presenciais foram rapidamente substituídas por outras formas de organização escolar, dentre elas o ERE acompanhado, na maioria dos casos, de estratégias mediadas pelas tecnologias digitais e materiais impressos, para diminuir os impactos das medidas de isolamento social sobre a aprendizagem, bem como a manutenção dos vínculos afetivos entre docentes e crianças.

Nas quatro escolas investigadas, as plataformas de ensino utilizadas foram o *Google Classroom*, *Zoom*, *Microsoft Teams*, *Google Meet* associadas a outras ferramentas de videoconferência e gerenciamento de conteúdo para a realização de aulas síncronas, em que professores e alunos interagem em tempo real. As aulas também foram organizadas por meio de materiais (livros, apostilas) e atividades impressas e/ou estudos domiciliares que foram entregues aos estudantes para que pudessem realizar em momento propício, configurando as aulas assíncronas¹².

Para manter a comunicação com as famílias, também foi preciso incluir a comunicação *on-line* através de aplicativos e redes sociais, como *WhatsApp* e *Facebook*. Contudo, esse processo transcorreu com dificuldades, já que a maioria das famílias das escolas municipais investigadas não possuía aparelhos eletrônicos e conectividade à internet. Por outro lado, a comunicação nas escolas da rede privada que fazem parte da pesquisa, apesar das adaptações necessárias, transcorreu sem maiores problemas.

¹²A comunicação assíncrona acontece sem que haja necessidade de interação em tempo real, oportunizando o acompanhamento das aulas independentemente do local e horário.



Esses dados das redes pública e privada de ensino remontam aos resultados da pesquisa Alfabetização em Rede, que constatou que “a pandemia agravou de forma aguda o fosso entre os ricos e os pobres, entre aqueles que podem pagar por uma educação de qualidade e efetiva e aquelas que sequer tiveram acesso ao ERE: os “desconectados”” (MACEDO, 2022, p. 10, grifos da autora).

Assim, escolas e professores tiveram que se adequar ao ERE, suas casas precisaram se adaptar o mais próximo de um ambiente escolar, mas nem todas as crianças conseguiram acesso a essa sala de “aula especial”. Muitos estudantes e famílias não alcançaram as condições necessárias para participar dessa nova modalidade, sendo por falta de recursos financeiros para adquirir os equipamentos ou dispositivos digitais, por dificuldade de conectividade e até mesmo pelas rotinas das próprias famílias.

A pandemia também causou impactos no processo da alfabetização, tendo em vista que a faixa etária das crianças determina, em boa medida, o tipo de atividade remota mais apropriada para cada etapa de ensino e quais são as condições dos estudantes de acessá-las com autonomia e/ou colaboração de uma pessoa alfabetizada. A esse respeito, precisamos considerar “os altos índices de familiares e/ou responsáveis com baixa escolaridade e sem condições de acompanhar e mediar os processos de aprendizagens das crianças” (FERREIRA; MICHEL; NOGUEIRA, 2022, p. 115).

Sabemos que muitas foram as implicações deixadas pela pandemia, tanto nos alunos como nas professoras. Em muitos casos a alfabetização acabou tendo que ser “adiada” pela falta de acesso de muitas famílias aos novos estilos de aulas que estavam sendo ofertadas. Dessa forma, as docentes se sentiram pressionadas e sobrecarregadas, pois, em um curto espaço de tempo, precisaram se adaptar a esse novo contexto e sua demanda, mesmo sem preparo adequado. Contudo, “tiveram uma importante capacidade de dar respostas efetivas aos desafios postos, a fim de inventarem uma prática pedagógica que garantisse o mínimo de vínculo das crianças com a escola” (MACEDO, 2022, p. 9).

Tratando-se do retorno às aulas presenciais, novas formas de ensinar em um cenário pós-ERE precisaram ser repensadas pelas docentes e, em decorrência disso, surgiram muitos desafios durante o percurso, até chegarmos às ações que fossem de fato, consideradas minimamente eficazes. Na próxima seção, trataremos desses aspectos dando destaque à narrativa das alfabetizadoras e escolas pesquisadas.



4 O RETORNO AO PRESENCIAL

4.1 A reorganização das atividades presenciais e o “estranhamento à escola”

No primeiro encontro do grupo focal as docentes evidenciaram como foi a reorganização das instituições para o retorno ao presencial e as medidas adotadas pela Secretaria Municipal de Educação (rede pública) e mantenedoras (rede privada) para evitar o contágio do vírus, com orientações a respeito do distanciamento social, da higienização e da comunicação com a comunidade escolar.

Inicialmente, foram elaborados protocolos de segurança com informações sobre: a entrada e a saída dos estudantes em horários diferentes para evitar aglomerações, a disposição de álcool em gel nas dependências das escolas, a organização do mobiliário de modo que as crianças ficassem afastadas umas das outras, a oferta de máscaras para a troca dentro do horário recomendado e o uso exclusivo dos materiais escolares, sem a possibilidade de empréstimo aos colegas.

Essas recomendações foram implementadas de formas variadas entre as escolas pesquisadas, tendo em vista as condições estruturais e financeiras das redes de ensino, como podemos observar nos excertos abaixo:

Na rede privada [...] foi mais tranquilo, a escola se organizou, a gente tinha até uma [...] cartilha de orientações, o que é que a gente tinha que fazer, recreios, merenda, orientações de uso de máscara, de álcool em gel, tinha uma cartilha assim, de orientações mesmo, relacionadas ao convívio e à covid [...]. Teve também um vídeo explicativo (Professora PL, rede pública 2º ano/rede privada 3º ano, EF, 06/11/2023).

No município [escola pública] quando voltaram as aulas voltou pela metade. Dá pra dizer assim no nosso linguajar bem “capenga”, porque os escolares [transporte escolar] não passavam em determinados lugares então eles [alunos] dependiam do escolar para vir para escola, então foi bem complicado. Para a retomada das aulas nós recebemos um kit de sobrevivência: jaleco, máscara, álcool em gel e uma touca. O jaleco, era feito de material de saco plástico pra gente poder usar, parecia um saco de lixo. Era como se fosse um extraterrestre, assim, era uma coisa surreal a gente colocar a roupa e trabalhar assim. Foi bem difícil (Professora LF, rede pública 3º ano/rede privada 3º ano, EF, 06/11/2023).

De acordo com as docentes, a retomada das aulas na rede privada ocorreu com a organização prévia das instituições, a partir da elaboração de materiais e vídeos informativos para a comunidade escolar. Diante disso, as professoras evidenciaram que tiveram maior segurança para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na volta às aulas.

Por outro lado, nas instituições públicas o recomeço das atividades presenciais foi marcado pela dificuldade de muitas crianças retornarem à escola. Conforme o estudo de Nogueira et.al (2024), alguns fatores dificultaram o pós-ERE no RS, como: o medo em contrair o vírus; o clima rigoroso do referido estado no que diz respeito à intensidade do



frio, das chuvas e temporais; a comodidade de permanecer em casa em dias frios e úmidos; os problemas de saúde como as doenças respiratórias, dentre outros fatores. Além disso, a política de transporte escolar¹³ em algumas localidades não garantiu plenamente o acesso e a permanência das crianças nas instituições de ensino, conforme afirmou a professora LF (rede pública 3º ano/rede privada 3º ano, EF, 06/11/2023). Nesse caso, os educandos que não frequentavam as aulas presenciais recebiam um conjunto de atividades impressas para serem realizadas em ambiente doméstico, que depois eram encaminhadas pelos familiares às professoras para correção.

A referida professora também reitera, em sua fala, o seu “estranhamento à escola” no retorno às aulas, pois se sentiu como um “extraterrestre” ao receber as crianças vestidas com máscara, touca e jaleco. Foi contundente ao afirmar que foi “surreal” colocar aquela roupa que “parecia um saco de lixo” para desenvolver as atividades educativas. Conforme Moraes (2010), o movimento de estranhamento promove a admiração ou espanto diante de algo de que não se tem conhecimento ou costume, além de provocar a desnaturalização, ou seja, a reflexão sobre fatos historicamente produzidos e reproduzidos, resultado das relações sociais em suas mais diversas estruturas. Nesse caso, as situações/rotinas aparentemente consolidadas na escola suscitaram dúvidas e revelaram contradições em função das novas configurações decorrentes do ERE.

Aliadas a essa forma de pensar, concordamos com Santos e Santos (2024, p.214) sobre o período pós pandêmico, no qual “houve o predomínio do planejamento voltado para a segurança, saúde, cuidados com a higienização”, além de estratégias de acolhimento voltadas às crianças. Contudo, faltou um olhar mais cuidadoso para o profissional docente, que, muitas vezes, assumiu um “protagonismo desassistido” dos poderes públicos (ROSSI; SILVA; PERES, 2024, p. 189).

As disparidades entre as redes públicas e privadas, apontadas nos depoimentos, também são apresentadas no estudo de Oliveira e Pereira Júnior (2021, p. 722), no qual enfatizam que “a desigualdade não é prerrogativa somente da distribuição de renda, mas é fato percebido nas condições estruturais das escolas onde estudam aqueles que vivem em situação de pobreza”. Isso reflete na “oferta desigual dos sistemas escolares em termos de acesso a fatores como recursos tecnológicos, apoio pedagógico, suporte à nutrição, [...]”.

A narrativa das professoras também apontou para diferentes configurações no pós-ERE, marcado pela reorganização da dinâmica de funcionamento das escolas. Nesse

¹³ O Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), instituído pela Lei nº 10.880/2004 e o Programa Caminho da Escola, que foi criado em 2007 e regulamentado pelo Decreto nº 6.768/2009.



período, nem todas as turmas retornaram totalmente para o formato presencial, devido a problemas de saúde dos estudantes e/ou familiares ou por estarem inseguros em relação às consequências do coronavírus e suas variantes.

Nas escolas da rede privada algumas turmas permaneceram na modalidade híbrida durante o ano letivo de 2021, de modo que tanto as crianças que estavam na sala de aula quanto as que estavam em casa, participavam da aula simultaneamente. De acordo com os excertos abaixo, esse foi um momento muito preocupante:

Nós voltamos em 2021, se não me engano por agosto, então teve aquela organização e preocupação, na verdade, como iríamos ficar todos em um mesmo ambiente? Como seriam organizadas as distâncias das classes e estudantes? Os abraços que não poderiam ser dados porque a gente sabe aquela questão do afeto, que as crianças estavam distantes há muito tempo. Então, eu vivenciei aulas *on-line* em casa e depois *on-line* no colégio, acredito que as gurias [professoras] também. Então, enquanto eu tinha alunos em sala, eu tinha alunos dentro da telinha que eu tinha que virar o computador para os demais para eles poderem ter contato. Foi bem difícil esse início (Professora CB, rede privada, 3º ano EF, 06/11/2023).

Como eu tive o ano inteiro, né, esse híbrido. Então, o que eu tinha que fazer? Eu tinha que deixar, às vezes, um vídeo já previamente preparado, porque o uso de sala de aula eu podia abordar de uma forma, mas o meu aluno que estava em casa, eu tinha que fazer um outro tipo de abordagem, né. [...] Então, era uma aula para o presencial e outra aula para o remoto (Professora JR, rede privada, 1º ano EF, 20/11/2023).

Já nas escolas públicas que integram a pesquisa, o retorno às atividades presenciais ocorreu de forma escalonada, ou seja, os alunos foram organizados em grupos semanais para frequentar a escola, conforme o comentário que segue:

Como o retorno das aulas era escalonado, uma semana era um grupo, outra semana era outro grupo. Então ficou bem complicado, eu tinha um segundo [ano] que nenhum aluno estava alfabetizado. Então, foi um desafio enorme, os pais estavam seguros de mandar, daí tinha uma criança estava se sentindo mal, já não ia, daí como as aulas eram escalonadas na rede pública, não ia duas semanas direto. Então, ficou bem difícil [...], mas acredito que no final a gente venceu (Professora PL rede pública 2º ano/rede privada 3º ano, EF, 06/11/2023).

O escalonamento foi implementado com o objetivo de reduzir o número de estudantes dentro da sala de aula como forma de evitar o contágio do vírus, conforme as orientações do Decreto Estadual 56.171/2021 (RIO GRANDE DO SUL, 2021), que determinou o restabelecimento do ensino presencial na Educação Básica das redes públicas e privada, a partir de 8 de novembro de 2021.

Diante deste contexto, as professoras organizaram os grupos de acordo com os níveis de conceitualização da língua escrita como estratégia de organização do trabalho pedagógico e, em contrapartida, as crianças que permaneciam em casa realizavam



atividades domiciliares planejadas e encaminhadas pela professora, aspecto que será detalhado na próxima subseção.

Esse cenário educacional ficou conhecido no estado do RS, no ano de 2021, como “novo normal”, isto é, um “período da educação brasileira em que coexistiram o ensino remoto e o presencial” (FERREIRA; MICHEL; NOGUEIRA, 2022, p. 115), exigindo, conforme os depoimentos das professoras das redes pública e privada de ensino, novos arranjos no espaço físico da sala de aula, além de planejamentos e estratégias didáticas diferentes para atender grupos de crianças de forma concomitante (casa e escola) em razão do ensino híbrido ou da organização escalonada das turmas.

Este período inédito da educação brasileira também ficou marcado pelos primeiros dias de retorno ao presencial depois de um longo período de afastamento do espaço escolar e da presença física das pessoas. A narrativa das alfabetizadoras evidenciou sentimentos e emoções que emergiram no encontro com as crianças, bem como as expectativas dos educandos em relação à rotina escolar. Conforme as docentes:

Foi uma readaptação também, eu me lembro que quando eu cheguei, assumi ali a turminha, teve choro e o que que tu ia fazer? Porque a primeira coisa que tu quer é pegar ali, abraçar. Não podia, não tinha como. Eu me senti muito presa, porque o que eu realmente queria fazer, eu não podia. E aí, depois, chegou um aluno, pulou um ciclo [etapa da Educação Infantil], “profe, que hora é a do nosso soninho?” Como assim soninho? “Onde eu estudava, antes de eu vir pra cá, tinha a hora do soninho, tinha o cantinho da mochila”. Eles pularam uma etapa totalmente importante pra eles. Chegaram ali [na escola] perdidos. Eu senti, assim (Professora LM, rede pública, 1º ano EF, 06/11/2023).

Nós do primeiro ano, bom, todas nós do currículo [anos iniciais], a gente é muito do abraço né, e aí eu lembro que eu estava passeando com a minha turminha assim do 1º ano, mostrando a escola né, que a gente faz aquela visita, claro tudo de longe e tal, e quando a gente entrou na secretaria da escola estava passando na televisão aqueles vídeos institucionais de anos anteriores. Bem naquele momento apareceu a gente dando abraço nos alunos na entrada e saída do portão. A Melissa¹⁴ deu um grito, assim olhando para aquela televisão: “Vocês se abraçavam aqui?” Ela passou todo tempo sendo minha aluna sem poder ter isso. Gente, aquilo até hoje assim, aquilo me dói, de dizer que a gente passou por isso, dela estranhar que na escola que ela estava agora, existia abraço (Professora CR, rede privada, 1º ano EF, 06/11/2023).

As duas docentes destacaram, em seus depoimentos, a importância das trocas afetivas e dos abraços que não podiam ser dados, pois todos ainda estavam envolvidos em “bolhas protetoras” resultante do período pandêmico em que o medo do contágio predominava (BANDEIRA; DEZOTTI; BENFICA, 2004, p.274).

¹⁴ Nome fictício atribuído a uma criança que frequentou o 1º ano, no ano de 2021, em uma escola privada da região litorânea do RS.



As falas também evidenciaram algumas rupturas e descontinuidades com a escola antes e depois da pandemia, em que os tempos, os espaços e as relações interpessoais precisaram ser reconfigurados, causando, muitas vezes, um “estranhamento à escola”, conforme o relato da Professora CR (rede privada, 1º ano EF, 06/11/2023): “Gente, aquilo até hoje assim, aquilo me dói, de dizer que a gente passou por isso, dela estranhar que na escola que ela estava agora, existia abraço”.

Ainda sobre esse aspecto, as docentes lembraram o pouco contato que as crianças tiveram com a escola presencial, já que a maioria delas frequentou a Educação Infantil (etapa da pré-escola), durante a pandemia, de forma remota. Assim, ao ingressarem no 1º ano, grande parte dos educandos, ficou admirado com os espaços educativos e sua dinâmica, outros, ainda, se sentiram “perdidos”, como podemos perceber na pergunta do aluno da Professora LM (rede pública, 1º ano EF, 06/11/2023) “Qual é a hora do soninho?”. Desse modo, esse “novo normal” exigiu, para além da apropriação dos conhecimentos do sistema da escrita alfabética e das outras áreas do conhecimento, aprendizagens da cultura escolar como, por exemplo, conhecer os espaços da escola, as rotinas e as dinâmicas da sala de aula (FERREIRA; MICHEL; NOGUEIRA, 2022).

Como foi possível constatar, a pandemia produziu um deslocamento da educação pública para os espaços privados dos domicílios, portanto, a restauração do *modus operandi* com o qual todos já estavam familiarizados tornou-se urgente (VELOSO *et al.*, 2024). Desse modo, com a retomada das aulas presenciais, voltou-se o olhar e a prática pedagógica para o processo de ensino aprendizagem das crianças, exigindo das professoras uma reorganização do trabalho docente, conforme será exposto na próxima subseção.

4.2- As estratégias didáticas adotadas pelas professoras no retorno ao presencial

De acordo com as professoras, no retorno ao presencial ficaram explícitas as defasagens deixadas pelo ERE, especialmente, no que diz respeito à aprendizagem da leitura e da escrita. Nesse sentido, umas das primeiras estratégias adotadas pelas docentes foi a avaliação diagnóstica das crianças, conforme os excertos abaixo:

No retorno ao presencial eu estava no segundo ano na escola pública, a gente fez a avaliação diagnóstica e os níveis de leitura e escrita foram muito diferentes um do outro. Eu tinha na minha turma, mais ou menos, uns quatro grupos distintos. Tinha alunos que não sabiam identificar nem no segundo ano, símbolo, letra e número, então bem complicado mesmo. Daí a gente fez grupos presenciais de 15 em 15 dias



[...]. O grupo foi formado de acordo com os níveis, através da avaliação diagnóstica (Professora PL, rede pública 2º ano/rede privada 3º ano EF, 20/11/2023).

Na escola privada a gente chama as nossas avaliações de segredinhos, para eles não ficarem com aquela marca de prova e avaliação. Então, a gente começa principalmente nós no primeiro ano com a escrita de quatro palavras e uma frase. Então, ali a gente percebe realmente o nível da escrita que eles estão. São assim avaliações para a gente testar realmente em que nível eles estão para partir dali [...] eles evoluírem de nível (Professora CR, rede privada, 1º ano EF, 20/11/2023).

As professoras de ambas as redes de ensino realizaram a avaliação diagnóstica solicitando às crianças a grafia de quatro palavras e uma frase para identificação do nível de escrita, utilizando a nomenclatura apresentada por Ferreiro e Teberosky (1985): escrita pré-silábica, escrita silábica sem valor sonoro (ou quantitativa), escrita silábica com valor sonoro (ou qualitativa), escrita silábico-alfabética e escrita alfabética. A partir do diagnóstico inicial, as docentes perceberam a heterogeneidade de aprendizagens dos educandos e, conseqüentemente, a necessidade de um planejamento diversificado para promover o avanço cognitivo dos mesmos.

Para além disso, na rede pública, o resultado da avaliação diagnóstica foi utilizado para a organização das crianças em grupos de acordo com o nível de conhecimento. Assim, a cada dia da semana um grupo frequentava a escola e os demais estudantes realizavam tarefas domiciliares elaboradas pela professora. Portanto, as aulas presenciais ocorreram de forma escalonada, com periodicidade quinzenal, em dias e horários específicos, conforme a orientação da instituição.

De acordo com as alfabetizadoras, essa estratégia favoreceu o trabalho docente, à medida que facilitou a proposição de tarefas diferenciadas e a mediação pedagógica em sala de aula, sendo possível atender os alunos em suas particularidades e necessidades educativas. Contudo, a falta de regularidade das aulas presenciais, já que os encontros eram esporádicos (duas vezes no mês), trouxe alguns prejuízos para as crianças como a dificuldade de readaptação à escola, de socialização com os colegas, de compreensão da rotina escolar e da gestão do tempo para a realização das tarefas.

As alfabetizadoras também relataram que as diferenças em relação aos níveis de escrita e leitura das crianças antes e depois da pandemia ficaram evidentes, já que muitos alunos que se saíam bem nas atividades desenvolvidas remotamente, quando retornaram ao presencial, encontraram dificuldades. Isso denota que, provavelmente, as propostas educativas não foram realizadas pelas crianças. A Professora CR (rede particular, 1º ano EF) e a Professora LM (rede pública, 1º ano EF) trouxeram alguns exemplos sobre essa questão:



Então a gente percebia, quando nós retornamos com essas [crianças] do *on-line*, a gente percebeu que alguns níveis, algumas testagens que a gente fazia *on-line* e retornos que eles mandavam para nós por *e-mail* que a criança estava em um determinado nível. Algumas crianças a gente achou que estavam melhores, quando retornaram a gente viu que aquilo ali não tinha sido feito por eles. Que muita coisa estava sendo mascarada, não era o que a gente pensou. E quando a gente retornou no presencial mesmo, pós pandemia [...] na primeira testagem que a gente fez no começo do ano, quase todos ainda estavam no pré-silábico. Então foi bastante defasagem mesmo [...] (Professora CR, rede privada, 1º ano EF, 20/11/2023).

Eu me lembro que quando eu assumi o segundo ano e a gente voltou, a apostila era tudo lindo, tudo maravilhoso. E aí, foi aquela expectativa e realidade [...]. A gente via nítido que não eram eles que tinham feito. Tu mostrava na sala, ué, mas tu não fez isso aqui? “Não, prof., foi minha mãe que respondeu”. Eles eram sinceros. (Professora LM rede pública, 1º ano EF, 06/11/2023).

Conforme os excertos, a dificuldade de interação face a face entre professoras e alunos durante a pandemia da covid-19 tornou mais complexo o processo de alfabetização, tendo em vista que “o ensino do sistema de escrita alfabética como objeto de conhecimento em contexto de letramento é atribuição extremamente laboriosa do ofício de profissionais habilitados para esse fim” (NOGUEIRA et al., 2022, p. 118). Contudo, no ERE, muitas vezes, esse papel foi delegado aos familiares ou responsáveis pela criança, conduzido por pessoas sem formação específica e em ambiente doméstico, que acabou “mascarando” as aprendizagens dos educandos e gerando resultados contrários aos objetivos almejados.

Além das avaliações diagnósticas, as educadoras das duas redes de ensino indicaram que, no retorno à modalidade presencial, foi necessária a organização de diferentes agrupamentos em sala de aula, com o intuito de “lançar mão de uma aprendizagem colaborativa” (Professora LF, rede pública 3º ano/rede privada 3º ano, EF), conforme os excertos:

Eles [as crianças] preferem trabalhar em duplas, ou em grupos, ou em trios. Se tu coloca sozinho eu levo muito mais tempo numa atividade. Quando eles trabalham em duplas, em trios, em quartetos, a coisa flui muito mais rápido. Eu consigo dar muito mais atenção, e saem coisas muito mais criativas do que se eles tivessem trabalhado sentados sozinhos. É o trabalho deles se ajudarem, deles pedirem, “Profe, eu sento lá com o colega, eu ajudo, eu posso fazer isso?” E isso funciona muito bem com eles [...] (Professora LF, rede pública 3º ano/rede privada 3º ano, EF, 2/11/2023).

Quando eu peguei a turma dela [professora participante do grupo focal] as crianças perguntavam: “Podemos fazer em dupla?” Até eu entender essa característica da turma, eu dizia: “Não, vão fazer individual”. E eles falavam: “Por que a gente não pode?” Demorei para perceber que dá certo, mas daí você tem que ter esse olhar. Mas será que aquele aluno quer só copiar ou realmente é uma estratégia que eles utilizam?. Então, tem coisa que a gente vai “pescando” das colegas para utilizar, né? (Professora PL, rede pública 2º ano/rede privada 3º ano EF, 20/11/2023).



Os enunciados apontam a importância dos grupos como espaço de interação, de troca de ideias e de produção do conhecimento, já que as crianças “saem um pouco do ensino tradicional, onde sentavam-se em fileiras, e começam a trabalhar em grupos, compartilhando saberes e aprendendo um com o outro” (Professora LF, rede pública 3º ano/rede privada 3ºano, EF). As falas das professoras vão ao encontro dos postulados da teoria vigotskyniana, os quais preconizam que o desenvolvimento do sujeito se constitui em um ambiente histórico e cultural em que a criança reconstrói, através de processos interativos, as atividades vivenciadas (VIGOTSKY, 1996).

Nesse contexto, podemos mencionar a importância de as docentes conhecerem as necessidades de aprendizagem dos educandos e irem diversificando as estratégias didáticas, buscando atender as crianças de forma individual, em pequenos grupos e no grande grupo. Outro aspecto que merece destaque é o processo reflexivo das docentes e a possibilidade de aprender com os pares, buscando alternativas coletivas para o trabalho pedagógico, especialmente pós-ERE.

Segundo as professoras, nas escolas investigadas também foi utilizada a flexibilização curricular, incluindo a priorização de habilidades essenciais, a revisão de conteúdos e a adoção de abordagens mais práticas e contextualizadas. Esses aspectos foram observados nos depoimentos das educadoras, principalmente, quando relatam os desafios enfrentados durante a pandemia e logo após, no contexto pós-ERE, em que precisaram eleger o que era prioritário para o desenvolvimento da proposta pedagógica, como: ajustar horários novos para aulas, separar grupos de acordo com níveis de conhecimento e necessidades específicas, manter contato com as famílias, reorganizar o planejamento, potencializar a aprendizagem dos alunos, entre outros.

Essas questões são reiteradas por outras professoras do Rio Grande do Sul que participaram da primeira etapa da pesquisa nacional Alfabetização em Rede, na qual apontam os principais desafios enfrentados no ensino remoto que deram origem ao que se denomina, de “pedagogias do possível” (NOGUEIRA et al., 2022), em que as professoras utilizaram diferentes estratégias para promover a alfabetização dos seus alunos e mostraram a força da classe docente para lidar com situações-limite. Portanto, essas pedagogias passam a acompanhar as docentes na transição entre as modalidades remota e presencial, “indicando possíveis frentes de reparação às escolas e comunidades” (NOGUEIRA et al., 2022, p. 121).

Dentro deste arcabouço das “pedagogias do possível”, as professoras também criaram artefatos didático-pedagógicos para alfabetizar “produzidos diretamente para



serem usados nas salas de aulas ou objetos de circulação social apropriados e reinventados pelas professoras para uso com as crianças” (PERES, 2022, p. 168), conforme os depoimentos abaixo:

Assim a gente bateu pé! Não queremos um livro didático de Língua Portuguesa. Porque aí a gente vai ficar muito engessado. Tem todo esse trabalho, assim, nós construímos o nosso alfabeto com material concreto, eles trazem os brinquedinhos [...]. E aí a gente plastifica tudo isso em bolsinhas de acordo com cada letra, então quando a gente vai trabalhar a letrelinha A, a gente cola tudo que começa com A, a gente cria uma apostila, folhinha do A, eles vão desenhar o que começa com A e escrever do jeito deles. Então tudo isso é um trabalho, assim, de criação mesmo, né? Não é folha pronta [...] (Professora CR, rede privada, 1º ano EF, 20/11/2023).

A gente sempre tem aquele estereótipo padrão de folhinha bonitinha dobrada, né? Então isso, de a gente instigar, fomentar isso na criação livre deles, é muito mais libertador, é muito mais gracioso pra eles, né? Porque é a construção. Tá, na folhinha tá pronto, tá estruturado. Mas a gente consegue alinhar de outras formas essas atividades, né? Por quê? Porque é de parte livre, é de autonomia deles. (Professora JR, rede privada, 1º ano EF, 20/11/2023).

E é o que a gente trouxe da pandemia, né? A gente não mandava uma folha do ditado pra eles imprimirem, não, a gente mostrava os objetos. O estratégico que a gente foi buscando, né? (Professora PL, rede pública 2º ano/rede privada 3º ano EF, 20/11/2023).

Como podemos perceber, as alfabetizadoras produzem uma “artesanaria intelectual e manual no fazer pedagógico” (PERES, 2022, p. 168), que envolve algo bem feito, cuidadosamente planejado a partir da relação teoria-prática. Conforme a narrativa das docentes, a construção do alfabeto com material concreto e a elaboração de atividades mais práticas, transcendem a “pedagogia das folhinhas” (PICCOLI; CAMINI, 2012, p.45) e ganham mais sentido em sala de aula, promovendo a autonomia e a criatividade das crianças. Nesse sentido, o ofício dos “professores artesãos” (LARROSA, 2018, p.145) pode ser pensado e realizado também na sua “potência imaginativa, no bom uso e no refinamento dos instrumentos disponíveis em cada tempo e espaço, no valor positivo que as contingências e as limitações impõem, na complexidade do contemporâneo” (BOFF; LIMA, 2021, p. 10). Portanto, essa artesanaria alfabetizadora está sempre em um *continuum*, aprimorada no diálogo com as crianças, no cotidiano escolar, nas trocas com os colegas, nas formações e reuniões pedagógicas e na reflexão sobre o fazer docente, especialmente em contextos adversos como a pandemia e o pós-ERE.

Além disso, as professoras relataram que, no retorno ao presencial, as duas redes de ensino promoveram a recomposição das aprendizagens que não foram consolidadas no contexto do ERE. Nas escolas da rede privada, os alunos que não atingiram os objetivos previstos para o ano escolar foram encaminhados para o reforço escolar na sala



multifuncional da própria instituição, no turno inverso, com auxílio de uma professora especializada com formação no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Na rede pública, foi realizado o encaminhamento dos estudantes com dificuldades no processo de alfabetização para o atendimento com especialistas (psicopedagoga, fonoaudióloga e neuropsicopedagoga), conforme podemos observar nas falas que seguem:

O município está correndo atrás. Tanto que encaminhei aluno, não demorou 15 dias, o aluno estava frequentando os apoios. Então, o que eu vejo na escola que eu estou hoje em dia é muito mais questão familiar, de não valorizar o estudo (Professora PL, rede pública 2º ano/rede privada 3º ano, EF, 20/11/2023).

E eu quero relatar também, como este ano [2023] entrei nessa área clínica de atendimento psicopedagógico, não temos o que falar da rede municipal, porque qualquer encaminhamento que a escola faz, o acesso, o processo de atendimento é rápido, certo? E, por exemplo, eu já tenho pacientes meus que vão para a terceira renovação. E em nenhum momento o município tem negado atendimento psicológico e psicopedagógico, sabe? Então, eu acredito que isso é um amparo também. Porque, obviamente, essas lacunas estão dentro da sala de aula. Então, eles estão tentando uma forma, obviamente. O município em si não consegue abranger essa demanda alta, então fez as parcerias, eu atuo em duas clínicas particulares, e a gente faz esses atendimentos de alunos de escola pública. Essa demanda aumentou grandiosamente para nós. Ótimo que o município tem se movimentado quanto a isso (Professora JR, rede particular, 1º ano EF, 20/11/2023).

A partir da narrativa das professoras ficou evidente que a preocupação dos gestores educacionais no retorno ao ensino presencial restringiu as ações educacionais a projetos de reforço, recuperação e recomposição de aprendizagens, medidas utilizadas para reverter os baixos índices de aprendizagem (DIAS; RAMOS, 2022). Contudo, essas iniciativas precisam vir acompanhadas de políticas públicas de formação continuada e propostas pedagógicas para garantir o direito de aprendizagem a todos os estudantes.

Diante do exposto, as professoras investigadas evidenciaram que, no retorno ao presencial, precisaram se “reinventar”, “readaptar”, “criar” e “desacelerar”, pois o contexto educativo que encontraram era muito diferente do anterior à pandemia, no qual as estratégias didáticas “Às vezes davam certo e às vezes não davam, então na hora ali, a gente tinha que né [...]. E agora? Vou para onde? O que eu faço? Não tinha por onde saber, por onde começar e por onde terminar” (Professora LF, rede pública 3º ano/rede privada 3º ano, EF). Porém, apesar dos desafios, das inseguranças e incertezas em alfabetizar as crianças no período pós-ERE, as professoras lançaram mão de diversas estratégias como: as avaliações diagnósticas, o agrupamento das crianças de acordo com o nível de conhecimento na leitura e na escrita e o trabalho colaborativo em sala de aula, além de uma arteficialidade no fazer docente com o intuito de minimizar os efeitos do ERE, causado pela pandemia da covid-19.



6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, analisamos a narrativa de seis professoras sobre o retorno ao ensino presencial e as estratégias didáticas adotadas no processo de alfabetização, no ano de 2021, em quatro escolas da região litorânea do RS, sendo duas públicas e duas privadas.

No decorrer dos encontros do grupo focal, as professoras evidenciaram como foi realizado o ERE nas escolas investigadas, as diferenças em relação ao suporte e conectividade das crianças da rede pública e privada de ensino, bem como os impactos no processo de alfabetização das crianças no pós-ERE. Os dados levantados confirmam informações de outras pesquisas apontadas neste estudo (OLIVEIRA; PEREIRA JÚNIOR, 2021; MACEDO, 2022), pois evidenciam a grande disparidade entre as duas redes em relação ao acesso às aulas e aos materiais físicos e digitais, bem como ao apoio familiar na realização das atividades escolares.

No retorno as aulas presenciais no pós-ERE, foram adotados protocolos para evitar o contágio do vírus, com orientações a respeito do distanciamento social, da higienização e da comunicação com a comunidade escolar. Contudo, essas recomendações foram implementadas de formas variadas entre as instituições pesquisadas, tendo em vista as condições estruturais e financeiras das redes de ensino.

As escolas da rede privada contaram com a organização prévia das instituições a partir da elaboração de materiais e vídeos informativos para a comunidade escolar, enquanto nas instituições públicas o recomeço das atividades presenciais foi marcado pela dificuldade de muitas crianças retornarem à escola, agravadas pelo medo de contrair o vírus, pelas condições climáticas do RS e pela falta de uma política de transporte escolar efetiva em algumas localidades, dentre outros fatores.

Os depoimentos das professoras também retrataram o “estranhamento à escola”, advindo do contexto do “novo normal”, marcado pelas rupturas e descontinuidades do ambiente escolar antes e depois da pandemia, em que os tempos, os espaços e as relações interpessoais precisaram ser reconfigurados. Assim, o retorno ao presencial exigiu novos arranjos no espaço físico da sala de aula, além de planejamentos e estratégias didáticas diferentes para atender grupos de crianças de forma concomitante (casa e escola) em razão do ensino híbrido ou da organização escalonada das turmas.



O estudo também apontou as lacunas na aprendizagem das crianças decorrentes do ERE, exigindo das professoras a adoção de estratégias para promover o processo de alfabetização e a recomposição das aprendizagens, como: as avaliações diagnósticas, o agrupamento das crianças de acordo com o nível de conhecimento na leitura e na escrita e o trabalho colaborativo em sala de aula. Além disso, foi realizada a flexibilização do currículo nas escolas que integram a pesquisa, com a priorização de habilidades consideradas essenciais, a revisão de conteúdos e a adoção de abordagens mais práticas e contextualizadas.

Em relação às estratégias, não houve diferenças significativas entre as redes de ensino, mas, sim, particularidades decorrentes do contexto educativo e do trabalho pedagógico de cada professora. Ainda sobre isso, destacamos a arteficialidade das professoras no seu fazer docente, a partir da elaboração de artefatos didático-pedagógicos para alfabetizar, promovendo a autonomia e a criatividade das crianças.

As educadoras também relatam os desafios enfrentados durante o ensino remoto e no contexto pós-pandêmico em que precisaram realizar “todo o possível” para desenvolver a proposta pedagógica da escola e potencializar a aprendizagem dos alunos. Portanto, os resultados do trabalho apontam que as “pedagogias do possível” (NOGUEIRA et al., 2022) que aconteceram no ERE passam a incorporar o trabalho docente no retorno ao presencial, evidenciando que os impactos da pandemia ainda permanecem nas escolas brasileiras, especialmente nas públicas.

Por fim, o trabalho se soma às demais pesquisas do coletivo Alfabetização em Rede e do GEALI (FURG), contribuindo com o debate e a definição de políticas públicas para o campo da alfabetização no contexto pós-pandêmico.

REFERÊNCIAS

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, dez. 2020. DOI: <https://bit.ly/3v8zfy9>.

BANDEIRA, Daniela Perri; DEZOTTI, Magda Dezotti; BENFICA, Welessandra Aparecida. Narrativas de professores/as do estado de Minas Gerais sobre a volta ao ensino presencial: memórias de um tempo ‘dentro da bolha’. In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; BARROS-MENDES, Adelma das Neves Nunes; SANTOS, Adriana Cavalcanti; TASSONI, Elvira Cristina Martins; NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; FILHO, Lourival José Martins; RODRIGUES, Silvia de Fátima Pilegi (orgs.). **Retratos da alfabetização no pós-pandemia: resultados de uma pesquisa em rede**. Curitiba: CRV, 2024, p. 273-286.



BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOFF, Daiane Scopel; LIMA, Samantha Dias de. Docência e artesanaria: a indissociabilidade teoria-prática na formação de professores de Matemática. **Revista de Educação Puc-Campinas**, São Paulo, v.26, e215181, p. 1-13, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151939932021000100112&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 06 abr. 2024.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994. cap. 1 e 2, p. 48-52.

DIAS, Érika.; RAMOS, Mozart Neves. A Educação e os impactos da Covid-19 nas aprendizagens escolares. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 117, p. 859-870, out./dez. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/LTWGK6r8n6LSPPLRjvfl9qs/>. Acesso em: 9 set. 2023

FERREIRA, Carmen Regina Gonçalves; MICHEL, Caroline Braga; NOGUEIRA, Gabriela Medeiros. O “novo normal” no cotidiano das escolas: desafios para alfabetização na perspectiva de duas professoras. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 23, n. 51, p. 112-139, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/22025>. Acesso em: 20 maio 2022.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GATTI, Bernardete. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber livro, 2005.

LARROSA, Jorge.; Rechia, Karen. **P de Professor**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (org.). **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19: resultados de uma pesquisa em rede**. São Paulo: Parábola, 2022. Disponível em: <https://www.dropbox.com/scl/fi/s1eji0o67rd0shduqipj/Retratos.pdf?rlkey=64t6lb9fxgknlcqu8cplsqzc&e=1&dl=0>. Acesso em 10 ago.2022.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; PORTO, Gilceane Caetano (orgs.). Dossiê alfabetização e docência em tempos de pandemia. **Cadernos de Educação**, n.66, Pelotas, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/23985/0>. Acesso em: 15 jan., 2023.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; BARROS-MENDES, Adelma das Neves Nunes; SANTOS, Adriana Cavalcanti; TASSONI, Elvira Cristina Martins; NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; FILHO, Lourival José Martins; RODRIGUES, Silvia de Fátima Pilegi (orgs.). **Retratos da alfabetização no pós-pandemia: resultados de uma pesquisa em rede**. Curitiba: CRV, 2024.

MORAES, Amaury César. Sociologia no Ensino Médio: o estranhamento e a desnaturalização dos fenômenos sociais na prática pedagógica. In: MORAES, Amaury César. **Coleção Explorando o Ensino – Sociologia: ensino médio**. Brasília: Ministério



da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em:

<https://escsunicamp.wordpress.com/author/lavorinimorette/>. Acesso em 3 de abr. 2024.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; CAMINI, Patrícia; ZASSO, Silvana Maria Bellé; MICHEL, Caroline Braga; LAPUENTE, Janaína Martins; SILVEIRA, Alessandra Amaral; FERREIRA, Carmen Regina Gonçalves; ESPÍNDOLA, Carolina dos Santos. Alfabetização no ensino remoto: mapeamento dos dados do Rio Grande do Sul e a emergência de pedagogias do possível. In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (org.). **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19: resultados de uma pesquisa em rede**. São Paulo: Parábola, 2022. Disponível em:

<https://www.dropbox.com/s/1yui7iko11h6h4s/Retratos.pdf?dl=0>. Acesso em 10 agost.2022.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; ZASSO, Silvana Maria Bellé; MICHEL, Caroline Braga; BORGES, Barbara Cordeiro; FERREIRA, Carmen Regina Gonçalves; LAPUENTE, Janaína Soares Martins. Alfabetização no período pós-ensino remoto emergencial: um panorama do Rio Grande do Sul. In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; BARROS-MENDES, Adelma das Neves Nunes; SANTOS, Adriana Cavalcanti; TASSONI, Elvira Cristina Martins; NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; FILHO, Lourival José Martins; RODRIGUES, Sílvia de Fátima Pilegi (orgs.). **Retratos da alfabetização no pós-pandemia: resultados de uma pesquisa em rede**. Curitiba: CRV, 2024, p. 133-149.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. Covid-19 e o fim da educação: 1870-1920-1970-2020. **Revista História da Educação**, v. 25, p. 01-19, 2021. Disponível em:

<https://bit.ly/35TjdPR>. Acesso em: 26 set. 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA JÚNIOR, Edmilson. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Retratos da Escola**, v. 14, n. 30, p. 719-734, 2021. Disponível em:

<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1212>. Acesso em 9 set.2023.

PERES, Eliane Teresinha. Do que aprendemos ao que combatemos: dez mitos da alfabetização que precisam ser derrubados. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 16, p. 164–171, 2022. Disponível em:

<https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/588>. Acesso em: 5 jul. 2024.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto** nº 56.171, de 29 de outubro de 2021. Estabelece as normas aplicáveis às instituições e aos estabelecimentos de ensino situados no território do Estado do Rio Grande do Sul, conforme as medidas de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo novo Coronavírus (COVID-19). Porto Alegre, 2021.

ROSSI, Maria Aparecida Lopes; SILVA, Mariana Batista do Nascimento; PERES, Selma Martines. Alfabetização no pós-pandemia: retratos de Goiás. In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; BARROS-MENDES, Adelma das Neves Nunes; SANTOS, Adriana Cavalcanti; TASSONI, Elvira Cristina Martins; NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; FILHO, Lourival José Martins; RODRIGUES, Sílvia de Fátima Pilegi (orgs.). **Retratos da alfabetização no pós-pandemia: resultados de uma pesquisa em rede**. Curitiba: CRV, 2024, p. 167-191.



SANTOS, Maéve Melo dos; SANTOS, Cosme Batista dos. A volta ao ensino presencial na alfabetização: os desafios e as lições aprendidas pelas professoras do semiárido baiano. *In*: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; BARROS-MENDES, Adelma das Neves Nunes; SANTOS, Adriana Cavalcanti; TASSONI, Elvira Cristina Martins; NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; FILHO, Lourival José Martins; RODRIGUES, Sílvia de Fátima Pilegi (orgs.). **Retratos da alfabetização no pós-pandemia: resultados de uma pesquisa em rede**. Curitiba: CRV, 2024, p. 273-286.

SANTOS, Maiara Araújo Ribeiro dos; GODOY, Rosa Maria Mendes de. O ensino remoto emergencial em tempos de covid-19. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, nº 11, 29 de março de 2022. Disponível em:

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/11/o-ensino-remoto-emergencial-em-tempos-de-covid-19>. Acesso em 5 fev. 2024.

VELOSO, Geisa Magela; OLIVEIRA, Gisele Cunha; REZENDE, Greyce Kelly de Souza. SANTOS, Luiz Otávio de Souza. Pós-pandemia e alfabetização das crianças no norte de Minas Gerais. *In*: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; BARROS-MENDES, Adelma das Neves Nunes; SANTOS, Adriana Cavalcanti; TASSONI, Elvira Cristina Martins; NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; FILHO, Lourival José Martins; RODRIGUES, Sílvia de Fátima Pilegi (orgs.). **Retratos da alfabetização no pós-pandemia: resultados de uma pesquisa em rede**. Curitiba: CRV, 2024, p. 237-254.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**. 4. ed. brasileira. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1996.

