UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

KARLA KAROLINE SILVA VITOR

ALFABETIZAÇÃO EM PERNAMBUCO NA RETOMADA DO ENSINO PRESENCIAL: o que dizem as alfabetizadoras

RECIFE
2024

KARLA KAROLINE SILVA VITOR

ALFABETIZAÇÃO EM PERNAMBUCO NA RETOMADA DO ENSINO PRESENCIAL: o que dizem as alfabetizadoras

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: Educação e Linguagem.

Orientador (a): Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo

RECIFE

2024

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca do Centro de Educação

Vitor, Karla Karoline Silva.
Alfabetização em Pernambuco na retomada do ensino presencial: o que dizem as alfabetizadoras / Karla Karoline Silva Vitor. - Recife, 2024.
145f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, 2024.
Orientação: Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo.

1. Alfabetização; 2. Letramento; 3. Práticas docentes. I. Macedo, Maria do Socorro Alencar Nunes. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central CDD 370

KARLA KAROLINE SILVA VITOR

ALFABETIZAÇÃO EM PERNAMBUCO NA RETOMADA DO ENSINO PRESENCIAL: o que dizem as alfabetizadoras

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: Educação e Linguagem.

Aprovado em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

_____
Prof.ª. Dr.ª Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo (Orientadora)
Universidade Federal de São João del-Rei- UFSJ

_____
Prof.ª Dr.ª Telma Ferraz Leal (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

_____
Prof.ª Dr.ª Ana Caroline de Almeida (Examinador Externo
Universidade Federal de São João del-Rei- UFSJ

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho primeiramente a Deus que me capacita a cada dia para trilhar meus caminhos com sabedoria e fé.

Dedico a minha família, meus pais Neli e Alfredo, e meu esposo Tiago, que estão sempre por perto cuidando de mim, torcendo para que eu alcance meus objetivos.

Dedico a amigas queridas que estiveram sempre por perto incentivando e torcendo por mim.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a **Deus** que guia meu caminho e sempre me ampara, que me permitiu chegar até aqui dando força e acolhendo minhas lágrimas, pois "**Tudo posso Naquele que me fortalece**". (Filipenses 4:13)

Agradeço aos meus pais por tudo que me proporcionaram e investiram para que eu tivesse uma boa educação; a minha mãe **Neli** que sempre exigiu que eu estudasse muito e acompanhava de perto todas as atividades escolares, desde criança, ensinando com dedicação e determinação para que eu pudesse ter mais oportunidades na vida; ao meu pai, **Alfredo** que com seu pouco estudo e mesmo sem entender muito sobre todo processo, garantiu a mim todas as condições para que pudesse estudar, participando sempre que pode dos eventos escolares com um sorriso no rosto. A eles meu amor incondicional sempre!

Agradeço a meu esposo **Tiago** por estar sempre perto com seu companheirismo, amor e cuidado, por ser um grande incentivador e acreditar em mim sempre.

Agradeço às minhas amigas amadas **Judite e Sirlene** por todo o incentivo, companheirismo, aprendizado, escuta, broncas, amizade, amor e carinho de anos. O que seria de mim sem vocês para caminhar na praia, tomar *drinks*, comer uma comida gostosa, dar muita risada e recarregar as energias para voltar a estudar?

Agradeço a minha amiga irmã **Lorena** por toda amizade, companheirismo e incentivo, por me ouvir e acolher, pelas boas risadas, por sair de casa obrigada para me fazer companhia, por ficar feliz com as minhas conquistas, por cada brinde. O que seria de mim sem sua presença na minha vida?

Agradeço a minha amiga querida **Paula**, por ser uma pessoa acolhedora, incentivadora que torce por mim, com quem tenho aprendido diariamente sobre muitas coisas da vida, mas que há muitos anos venho aprendendo sobre ser professora.

Agradeço à minha orientadora **Prof.ª Dra.ª Socorro Nunes** que me ajudou a construir esta pesquisa compartilhando suas experiências, mostrando novos caminhos e incentivando a pesquisa e a troca entre os pesquisadores no GEPEALE e no AlfaRede.

Agradeço a **Prof.ª Dra.ª Ana Carolina Almeida** pelas contribuições desde os primeiros encontros no GPEALE, que neste percurso do mestrado foi de certa forma uma coorientadora acolhendo a mim e outras colegas com sua simplicidade, durantes estes encontros, compartilhando suas experiências e conhecimentos e com a qual pude aprender, bem como pela sua disponibilidade em participar da minha banca desde a qualificação e fazer importantes contribuições.

Agradeço a **Prof.ª Dra.ª Telma Ferraz Leal** com quem tenho a oportunidade de aprender desde a minha graduação, quando fui sua aluna, e nos percursos da vida acadêmica e profissional em formações afins e sua disponibilidade em participar da minha banca desde a qualificação com importantes contribuições.

Agradeço imensamente às **professoras participantes desta pesquisa** por sua colaboração, disponibilizando um pouco de seu tempo para compartilhar suas experiências, por meio de conversas prazerosas e construtivas.

Agradeço aos **colegas de turma do mestrado** com quem pude aprender, trocar experiências, compartilhar angústias e alegrias, cada um, de alguma forma, me deixou algo que contribuiu para meu crescimento e amadurecimento enquanto pesquisadora.

Agradeço às **colegas do GEPEALE** pelas trocas de experiências, incentivo e colaboração, pois a cada encontro pude aprender com nossos diálogos.

Agradeço aos **colegas** do Grupo de pesquisa Ensino da Língua Portuguesa nos anos 3 a 5 do Ensino Fundamental: currículo e prática docente no contexto da heterogeneidade das escolas brasileiras e das relações com outros componentes curriculares, que têm contribuído para minha formação enquanto pesquisadora.

Agradeço aos professores do **PPGEdu** com os quais pude estudar durante o mestrado, e aprender muito sobre ser uma pesquisadora e sobre o desenvolvimento de uma pesquisa. Sinto-me privilegiada por trilhar minha formação desde a graduação na UFPE.

Agradeço aos colegas da **Escola Municipal Sara Kubitschek**, funcionários e professores, que estiveram comigo em 2021 e 2022, torcendo e colaborando de alguma forma para que eu pudesse vivenciar este novo desafio que foi cursar o mestrado e ser gestora escolar, ao mesmo tempo, em especial a minha amiga e gestora Rosilda, a todos: obrigada pela parceria!

Agradeço aos colegas da **Escola Municipal Professor João Francisco de Souza** que ficaram felizes por mim, por sempre perguntarem como estou e como tem sido o processo do mestrado, por cada contribuição diária e palavra amiga.

Agradeço a **Prefeitura de Olinda** por autorizar minha licença para curso, pois foi de fundamental importância poder ter mais tempo para dedicar-me aos estudos que fundamentaram esta pesquisa, sem este tempo não seria possível chegar até aqui.

Agradeço a **Prefeitura de Recife** por autorizar minha licença para curso, pois estes meses foram fundamentais para a conclusão desta pesquisa.

Acredito na máxima que diz: “Quanto mais a gente agradece, mais coisas boas acontecem”. Por isso sigo com minha fé dando graças a Deus por todas as oportunidades que tenho, e as pessoas que estão ou passam em minha vida e pelos desafios que me deparo.

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado. Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo (Freire, 1996, p.59).

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar o que dizem as alfabetizadoras de Pernambuco sobre suas práticas pedagógicas para o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita dos estudantes, nos anos iniciais, no retorno às aulas presenciais durante a pandemia da Covid-19. Participaram da pesquisa, quatro professoras efetivas da rede pública de ensino de Recife, Jaboatão, São Lourenço da Mata e Itaíba, que estiveram no exercício da docência em turmas de 3º, 4º ou 5º anos do Ensino Fundamental, no período de retorno às aulas presenciais. Adotamos uma abordagem de pesquisa qualiquantitativa, pois nosso percurso metodológico foi dividido em duas etapas: aplicação de questionário e a realização de grupo focal. O questionário contribuiu para uma análise de tendências no retorno presencial das aulas, traçando o perfil dos docentes dos anos iniciais, conhecendo os desafios encontrados por eles, o diagnóstico da aprendizagem dos alunos neste momento, suas opiniões sobre uso das tecnologias. A partir deste procuramos os professores para participarem do grupo focal, no qual buscamos uma compreensão mais aprofundada sobre o retorno às aulas, na perspectiva de ouvir as narrativas das professoras participantes sobre suas práticas pedagógicas, sobre principalmente os desafios encontrados e estratégias traçadas para o ensino da leitura e da escrita. Para tal, usamos o roteiro semi-estruturado de perguntas pertinentes à nossa pesquisa para guiar as discussões no grupo. As professoras refletiram sobre as "marcas" deixadas pela pandemia em seu fazer docente, apontaram como um dos principais desafios lidar com o medo que sentiam de se exporem, ficando angustiadas e apreensivas. Situação que também perceberam nas crianças e suas famílias que comprometeu a frequência escolar. No retorno às aulas as professoras avaliaram que os problemas nas aprendizagens dos alunos se agravaram, pois havia muitos alunos com problemas nas aprendizagens de leitura e escrita. Então, as professoras desenvolveram em suas práticas pedagógicas estratégias que atendessem as heterogeneidades de conhecimentos dos alunos com atividades voltadas para o acolhimento dos alunos e suas famílias e a ludicidade para trabalhar o sistema de escrita alfabética e a leitura.

Palavras-chave: Alfabetização, Letramento, Práticas docentes, Retorno às aulas presenciais.

ABSTRACT

This study aimed to analyze what literacy teachers in Pernambuco say about their pedagogical practices for teaching and learning students' reading and writing, in the initial years, upon returning to face-to-face classes during the Covid-19 pandemic. Four effective teachers from the public education network in Recife, Jaboatão, São Lourenço da Mata and Itaíba participated in the research, who were teaching in 3rd, 4th or 5th year classes of Elementary School, during the period of return to face-to-face classes. We adopt a quantitative and qualitative research approach, as our methodological path was divided into two stages: application of a questionnaire and carrying out focus groups. The questionnaire contributed to an analysis of trends in the return to classes in person, outlining the profile of teachers from the initial years, understanding the challenges they encountered, diagnosing students' learning at this time, and their opinions on the use of technology. From there, we looked for teachers to participate in the focus group, in which we sought a more in-depth understanding of the return to school, from the perspective of listening to the narratives of the participating teachers about their pedagogical practices, mainly about the challenges encountered and strategies outlined for teaching. of reading and writing. To this end, we used the semi-structured script of questions relevant to our research to guide discussions in the group. The teachers reflected on the “marks” left by the pandemic on their teaching work, pointing out that one of the main challenges was dealing with the fear they felt of exposing themselves, leaving them distressed and apprehensive. A situation that they also noticed in children and their families and that compromised school attendance. Upon returning to classes, the teachers assessed that the students' learning problems had worsened as there were a large number of students with problems learning to read and write. Then, the teachers developed strategies in their pedagogical practices that met the heterogeneity of students' knowledge with activities aimed at welcoming students and their families and providing playfulness to work on the alphabetic writing system and reading.

Keywords: Literacy, Teaching practices, Return to face-to-face classes.

LISTA DE GRÁFICOS OU ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Estados participantes. 67

Gráfico 2 – Função que ocupa na escola. 68

Gráfico 3 – Cidade onde trabalha. 69

Gráfico 4 – Tipo de vínculo empregatício. 70

Gráfico 5 – Principal instrumento utilizado para fazer diagnóstico de leitura e escrita. 76

Gráfico 6 – Tecnologias digitais mais utilizadas no ensino presencial. 77

Gráfico 7 – Uso do WhatsApp no ensino presencial. 78

Gráfico 8 – O que consideram mais importante na volta ao ensino presencial. 81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AlfaRede	Rede de pesquisa em alfabetização
Covid-19	*(co)rona (vi)rus (d)isease* -Doença do coronavírus
EaD	Educação a Distância
ERE	Ensino Remoto Emergencial
GPEALE	Grupo de Pesquisa em Alfabetização, Linguagem e Colonialidade
MEC	Ministério da Educação
NEL	Novos Estudos do Letramento
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Pela Alfabetização Na Idade Certa
PPP	Pesquisa e Prática Pedagógica
SEA	Sistema de escrita alfabética
TD	Tecnologias digitais
TICs	Tecnologia da Informação e Comunicações
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

1. ONDE TUDO COMEÇOU

SEÇÃO 1

2. REFLEXÕES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO, O ENSINO REMOTO E A PRÁTICA DOCENTE

2.1. O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA EM TEMPOS PANDÊMICOS: RESULTADOS DE PESQUISAS SOBRE O ERE

2.1.1. As Práticas Docentes e o Ensino Remoto

2.1.2. Revisão de Pesquisas Sobre a Alfabetização na Pandemia da Covid-19

2.2. BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO

2.3. O LETRAMENTO E SUA ESCOLARIZAÇÃO

2.3.1. Novos Estudos do Letramento

2.3.2. O Letramento e a Escola

2.4. A PRÁTICA DOCENTE E OS SABERES DOS PROFESSORES: UMA CONSTRUÇÃO NO COTIDIANO

2.4.1. Os Saberes e a Fabricação das Práticas Docentes

2.4.2. As Práticas Docentes para Alfabetização e o Atendimento da Heterogeneidade

SEÇÃO 2

3. FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1. A ABORDAGEM E OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA

3.1.1. Questionário

3.1.2. Grupo Focal

3.2. OS SUJEITOS E O CAMPO DA PESQUISA

3.2.1. Conhecendo as Professoras da Pesquisa e seus Locais de Atuação

3.2.1.1. Professora de Recife: Prof.ª Recife

3.2.1.2. Professora de Jaboatão: Prof.ª Jaboatão

3.2.1.3. Professora de São Lourenço da Mata: Prof.ª São Lourenço

3.2.1.4. Professora de Itaíba: Prof.ª Itaíba

SEÇÃO 3

4. ANÁLISE DOS DADOS

4.1. O QUE DIZEM AS ALFABETIZADORAS: UM DIÁLOGO ENTRE OS DADOS EVIDENCIADOS

4.2. RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS: UM DIÁLOGO ENTRE PROFESSORAS

4.2.1. As Marcas Deixadas pela Pandemia da Covid-19

4.2.2. Desafios Enfrentados pelas Docentes no Retorno às Aulas Presenciais

4.2.3. Estratégias Traçadas pelas Docentes para o Ensino da Leitura e da Escrita

4.2.4. As Concepções de Alfabetização das Professoras e suas Implicações para a Alfabetização no Retorno às Aulas Presenciais

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

6. REFERÊNCIAS

1. ONDE TUDO COMEÇOU

Inicio este trabalho apresentando um pouco do meu caminhar enquanto estudante e professora, por ser esta trajetória que me traz até aqui e por acreditar que é através do conhecimento e de sua permanente atualização no diálogo com outros, que podemos evoluir enquanto pessoas e profissionais, em busca de uma sociedade mais justa diante das relações de poder que nela se estabelecem. Como afirma Freire, não há educação neutra e nem educadores, estes devem saber a qual política estão aderindo e em favor de quem exerce seu trabalho, precisam saber a qual educação estão servindo (Freire e Macedo, 2011).

O caminho que me traz até aqui iniciou-se no curso Normal Médio, em que iniciei minhas atividades na docência. Em 2004, fui estagiar em escola pública da Rede de Recife, em que fiquei por dois anos atuando na regência de turmas de alfabetização, e onde hoje coincidentemente atuo como professora efetiva. Ainda muito inexperiente, sem muita propriedade sobre o que fazer em sala de aula, estudava os livros didáticos, revistas de educação e conversava com colegas em busca de respostas sobre o que deveria fazer para alfabetizar os alunos. Naquela época, a alfabetização era, para mim, codificar e decodificar, para a escola e para os pais das crianças não era diferente, principalmente porque havia a cultura da realização da formatura do ABC, o que conferia às famílias um momento de conquista e orgulho de verem seus filhos alfabetizados.

Em 2007, prestei concurso para a Rede Municipal de Olinda, na qual iniciei minhas atividades como professora. Nessa rede, nos seis primeiros anos, trabalhei no ciclo de alfabetização com turmas de 2º e 3º anos. Nelas, fui aperfeiçoando minha prática e ampliando meus conhecimentos quanto ao processo de alfabetização, processo que se deu na troca de experiências com outras colegas e nas formações continuadas. Pude participar dos encontros de formação, políticas do governo federal que buscavam formar professores e reduzir o fracasso na alfabetização, sendo eles um grande divisor de águas na minha formação.

Em paralelo, cursava graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), iniciei o curso em 2007. Na graduação pude aprofundar e desenvolver novos conhecimentos, que me proporcionaram crescimento enquanto estudante e professora. Por sempre estar atuando na escola ao mesmo tempo, em que fui estudante, acredito que pude me apropriar mais criticamente do que estudava, fazendo um diálogo efetivo entre a teoria e a prática.

No entanto, foi a disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP), na graduação, cursada a cada período, que aprendi a direcionar um olhar de pesquisadora para a escola

sobre seus diferentes aspectos, da gestão escolar, no Ensino Fundamental Anos Iniciais, na Educação Infantil e na Educação de Jovens e Adultos. Apesar de já atuar como professora e conhecer bem o cotidiano da escola, era através das atividades propostas por esta disciplina e em algumas Didáticas que vivenciava o desafio de olhar como pesquisadora para a escola e para o processo de ensino e aprendizagem.

Durante muitos anos, me dediquei ao exercício da minha profissão, buscando sempre participar de formações para além das oferecidas pelas redes de ensino nas quais trabalhava, ir a congressos, seminários, procurei estar sempre me atualizando, estudando e investindo na minha formação. Em 2019, oito anos após a conclusão da graduação, iniciei uma especialização em Coordenação Pedagógica. Em 2020, conclui o curso, realizando uma pesquisa sobre a atuação do coordenador pedagógico no espaço escolar. Devido às mudanças ocorridas nas instituições, toda a pesquisa foi realizada de forma remota através do WhatsApp, foi um desafio conseguir a participação de gestoras e coordenadoras na pesquisa, em um momento conturbado de medos e incertezas, além da sobrecarga de trabalho que o momento impôs aos profissionais da educação.

Diante desse quadro, ressurgiu o interesse em pesquisar em educação sobre a alfabetização, neste momento atuava como gestora escolar e professora do 4º ano do Ensino Fundamental, e procurava junto a meus pares respostas para as seguintes questões: Como ensinar e aprender a distância? Como alfabetizar as crianças nesse "novo" modelo de ensino? Como estará a aprendizagem das crianças ao retornarem às escolas? Tais questionamentos suscitaram em mim a necessidade de pesquisar sobre o cenário adverso vivido pela educação com a pandemia, em especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contribuindo para a sociedade e as gerações futuras.

Durante este momento pandêmico nos deparamos com uma situação na qual não havia referências sobre o que fazer. No tocante à educação, era inconcebível pensar as pessoas privadas de um direito essencial, as crianças privadas de seu processo de alfabetização e socialização. As redes de ensino, em sua maioria, só conseguiram agir em resposta à situação meses depois do início da pandemia e não ofereceram o acesso necessário a alunos e professores para o desenvolvimento das aulas à distância, como mostram os resultados da pesquisa realizada pela AlfaRede[1]:

[1] Rede de pesquisadores constituída em 2020, por pesquisadores de universidades públicas e privadas das regiões do país. Em parceria com professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental Anos Iniciais, desenvolvendo pesquisas com o objetivo de investigar discursos e práticas de alfabetização produzidas no ERE e no retorno às aulas presenciais.

> Chama atenção que apenas 7% das professoras indicam que todos os alunos realizam as atividades, índice baixíssimo de acesso integral às atividades desenvolvidas remotamente, não se configurando uma alternativa democrática e acessível — como deveria ser — à maioria dos alunos, considerando-se o papel da escola e do Estado de garantir a todos o acesso à educação e à alfabetização de qualidade. Esse dado aponta para um agravamento da situação de ensino e aprendizagem das crianças em seu processo de alfabetização, quando se constata nesta pesquisa que 93% dos alunos não acessam ou não realizam de forma integral a alfabetização proposta remotamente pelas escolas (Macedo e Cardoso, 2022, p. 29).

Neste momento de pandemia, foi possível constatar, através do diálogo e da escuta das colegas, professoras, gestoras e coordenadoras, um aumento no compartilhamento das angústias, frustrações, dificuldades e limitações que o ensino remoto impunha, mas também os êxitos, as soluções, inovações, descobertas, novos aprendizados e estabelecimento de parcerias. Conforme Macedo e Almeida (2022) constataram em sua pesquisa, as trocas das professoras entre seus pares levaram ao encorajamento das mesmas, que construíram sentidos para o trabalho e fortaleceram a crença de que ensinar e aprender exigem colaboração na produção do conhecimento.

Diante do cenário complexo imposto é impossível não refletir sobre as consequências que a pandemia da Covid-19 acarretaria para o futuro da educação, até mesmo se haveria futuro. Em 2021 e 2022, cada escola e rede de ensino, privada ou pública, conforme a realidade estabelecida nos seus estados e municípios, buscava a retomada das aulas presenciais mediante uma série de protocolos sanitários que incluíam o uso de máscaras, distanciamento, uso de álcool para higienização das mãos e objetos, esterilização de todo espaço escolar e mobiliários, rodízio de alunos por dia letivo, entre outros. Os professores, os quais me incluo, se depararam com as consequências da pandemia para a aprendizagem das crianças ao retornarem às aulas presenciais.

Surgem, assim, novas inquietações com os desafios postos no retorno às aulas presenciais: Como acolher alunos e suas famílias diante do medo da doença e das perdas de seus entes? Como estimular as crianças a voltarem para a escola e as famílias, a retomarem o compromisso de levar as crianças à escola? Como alfabetizar ou dar continuidade a alfabetização das crianças após a vivência do período pandêmico durante a retomada das aulas presenciais? Quais desafios os professores se depararam no processo de ensino e aprendizagem da alfabetização? E o que estão fazendo para enfrentá-los em suas práticas pedagógicas? Quais materiais pedagógicos e tecnológicos têm contribuído para este processo?

É diante desses desafios e incertezas que professores precisaram encontrar caminhos para a construção de uma aprendizagem significativa e de qualidade, num processo que prefiro chamar de retomada, pois não estamos recuperando, recompondo ou reensinando,

como foi posto em alguns documentos das redes de ensino e do Ministério da Educação (MEC). Entendo que estes termos – recuperando, recompondo e reensinando – carregam em si o sentido de repetição, de refazer algo, e levando a sociedade, e a nós, professores, à compreensão de que a escola está ensinando novamente o que ensinou durante o período do Ensino Remoto Emergencial (ERE). A aprendizagem da maioria dos alunos não foi construída e poucos puderam participar das aulas remotas, como apontaram os dados acima já citados. Logo, a escola precisa ensinar e compor as aprendizagens que não foram desenvolvidas, numa perspectiva de retomada e não de repetição.

Durante a pandemia, diante da falta de acesso dos estudantes e da interação com os professores, não houve um ensino sistematizado dos conteúdos, nem o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias aos alunos, conforme compete à escola fazer. Face a esta realidade e em muitas conversas com outros professores, refletimos sobre o que fazer, pedagogicamente, para que pudéssemos promover situações didáticas que priorizassem o ensino da leitura e da escrita reduzindo efetivamente o impacto nas aprendizagens que trouxe como consequência, também um aumento visível na heterogeneidade de conhecimentos dos alunos, resultado, dentre outras coisas, das desigualdades de acesso às aulas remotas e as condições das famílias em acompanhar as crianças nestas aulas.

Nesse contexto, surge a questão norteadora desta pesquisa: o que dizem os professores sobre seu fazer pedagógico no processo de ensino da leitura e da escrita, no processo de alfabetização, no retorno às aulas presenciais?

Entendendo que esse retorno se deu em diferentes momentos nos estados e municípios, consideramos como tempo cronológico as reflexões dos professores sobre suas práticas nos anos de 2021 a 2023.

Com base nas inquietações aqui levantadas, definimos como objetivo analisar o que dizem as alfabetizadoras de Pernambuco sobre suas práticas pedagógicas para o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita dos estudantes, nos anos iniciais, no retorno às aulas presenciais durante a pandemia da Covid-19.

Para dar conta desse nosso objetivo, elencamos os seguintes objetivos específicos:

1. Identificar as concepções dos professores sobre o ensino da leitura e da escrita no processo de alfabetização;
2. Conhecer, a partir dos relatos dos professores investigados, os entraves/limites e as estratégias/possibilidades por eles encontrados para o ensino da leitura e da escrita de seus alunos no retorno às aulas presenciais;

3. Identificar quais os materiais que os professores consideraram mais relevantes em seu fazer pedagógico no retorno às aulas presenciais.

Este estudo encontra-se organizado em três seções, nas quais apresentamos os referenciais teóricos norteadores das nossas reflexões e estudos, o percurso teórico e metodológico traçado para coleta dos dados empíricos e, por fim, a análise definida para interpretação dos dados coletados.

A primeira seção trata das discussões teóricas acerca da temática desta pesquisa, está organizada em quatro capítulos em que apresentamos primeiro os resultados de pesquisas realizadas sobre a alfabetização e as práticas docentes no período pandêmico, segundo, algumas reflexões acerca da alfabetização, terceiro, considerações sobre os Novos Estudos do Letramento (NEL), a alfabetização e o Letramento escolar e, por último, discutimos sobre os saberes e a fabricação das práticas dos professores.

Na segunda seção, tratamos dos fundamentos e procedimentos metodológicos desta pesquisa, os objetivos definidos para este estudo, as técnicas utilizadas para coleta de dados e a caracterização dos sujeitos participantes e seus respectivos espaços de trabalho.

Na terceira seção encontra-se a análise dos dados produzidos neste estudo que está organizada em dois capítulos: no primeiro tratamos dos dados obtidos a partir da aplicação do questionário traçando um diálogo com alguns dados semelhantes evidenciados no grupo focal; no segundo analisamos os dados produzidos nos encontros do grupo focal a partir de quatro aspectos: (1) as marcas deixadas pela pandemia, (2) os desafios do retorno presencial para o ensino da leitura e da escrita, (3) as estratégias traçadas pelas professoras para dar conta dos desafios e (4) as concepções das professoras sobre a alfabetização.

Diante do exposto, ao realizarmos a leitura deste estudo, é importante que estejamos conscientes de que nele não se esgota a multiplicidade das práticas que professores e professoras realizaram em suas salas de aula no retorno às aulas presenciais. Acreditamos que ele pode fomentar discussões sobre o ensino da leitura e da escrita, em situações complexas como as que a pandemia nos colocou, como no cotidiano regular das salas de aula, para podermos alcançar o sucesso na alfabetização de nossas crianças.

SEÇÃO 1

2. REFLEXÕES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO, O ENSINO REMOTO E A PRÁTICA DOCENTE

Nesta seção, apresentaremos os resultados de pesquisas e os referenciais teóricos norteadores das nossas reflexões e estudos, tomados como base para apoiar nossas discussões nesta pesquisa. Discutiremos alguns resultados de pesquisas desenvolvidas acerca do Ensino Remoto Emergencial (ERE) no período pandêmico, faremos algumas reflexões sobre a alfabetização enquanto processo de ensino e aprendizagem direito de todo cidadão e algumas discussões sobre Novos Estudos do Letramento e o letramento escolar. Por fim, discutiremos sobre a construção das práticas pedagógicas.

2.1. O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA EM TEMPOS PANDÊMICOS: RESULTADOS DE PESQUISAS SOBRE O ERE

> "Nada, assim, modifica o valor da presença, alguém está ali presente, conversando pessoalmente... Eu vejo assim" (Prof.ª Jaboatão, 5º ano).

No presente capítulo apresentaremos alguns resultados de pesquisas desenvolvidas acerca do ERE no período pandêmico, as quais abordam temáticas que consideramos relevantes para esse estudo. Iniciamos pelos trabalhos desenvolvidos pela rede de pesquisa AlfaRede por esta ter sido pioneira no desenvolvimento de investigações que retratam a realidade imposta pelo ERE durante a pandemia da Covid-19, já nos anos de 2020 e 2021, em especial voltando-se para o processo de alfabetização.

Realizamos, também, buscas, no período entre final de 2022 e início de 2024, em alguns repositórios de pesquisas como Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, o Portal de Periódicos da CAPES e o Google Acadêmico, para o levantamento de trabalhos que pudessem contribuir com este estudo e que nos permitissem uma tomada de conhecimento acerca dos resultados de investigações que tivessem como foco em suas análises o processo de alfabetização, letramento e as práticas docentes no período de ERE.

Realizamos nossas consultas utilizando como descritores: "pandemia", "pandemia e alfabetização", "alfabetização", "pandemia e letramento", "letramento", "pandemia e prática

docente", "prática docente", "retorno às aulas presenciais" e "ensino remoto", desenvolvidas no período de 2020 a 2023. A partir dessas, observamos que ao colocarmos o termo pandemia atrelado a qualquer descritor encontramos pouquíssimos trabalhos, decidimos então por realizar as consultas usando as duas formas como acima citamos. Em seguida selecionamos os trabalhos primeiramente por seu título e na sequência realizando a leitura dos resumos para verificar quais pesquisas abordavam os temas pertinentes ao nosso estudo, bem como se foram desenvolvidas no âmbito do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Apresentaremos os resultados encontrados de maneira sintética de modo que possam contribuir para o desenvolvimento de nossas análises, estabelecendo assim um diálogo entre as pesquisas.

2.1.1. As Práticas Docentes e o Ensino Remoto

A palavra "remoto ou remota" nos remete a dois significados: algo que ocorreu há muito tempo e a algo distante no espaço. Nesse sentido, o ensino remoto ou aula remota significou um processo educacional que ocorreu com o distanciamento geográfico entre os seus atores. Este formato de ensino se instalou no mundo em decorrência da pandemia da Covid-19, no ano de 2020 quando o período pandêmico obrigou todos a manterem-se resguardados dentro de suas casas, ele perdurou por cerca de até dois anos em algumas localidades, a depender da situação em que a pandemia se encontrava. Este ensino é também chamado por alguns, como é o nosso caso, de Ensino Remoto Emergencial (ERE) por ter sido usado em caráter de emergência neste período, não foi algo pensado e desenvolvido para que fosse aplicado em um momento crítico, mas forjado durante ele.

Até o ano 2020, a maior parte da população entendia, no senso comum, o ensino remoto como sinônimo de Educação a Distância (EaD), que surgiu no Brasil de forma mais estruturada no século passado e passou a fazer parte da legislação em 1996, enquanto uma modalidade de ensino que acontece pela utilização de meios e tecnologias de informação e de comunicação. De acordo com Moreira e Schlemmer (2020, p. 9) "algumas versões, o ensino remoto ou aula remota assemelha-se ao ensino à distância do século passado, realizado por correio, rádio ou TV, tendo o acréscimo de TD, em rede".

Atualmente existem diferentes terminologias para conceitos semelhantes quanto a uma educação mediada pelo uso de tecnologias digitais e cada uma delas traz suas abordagens diferentes compreensões ao processo de aprendizagem e conhecimento, dependendo do foco que tem. Segundo os autores Moreira e Schlemmer (2020, p.7) é

importante compreender e diferenciar esta educação assim como sugerem um novo paradigma em seu trabalho.

> Tendo, pois em consideração esta urgência e o contexto que vivemos, pensamos que é muito importante, por um lado, clarificar e delimitar conceitos fundamentais no domínio da Educação mediada pelo digital, como Ensino Remoto, Ensino à Distância, Educação a Distância ou eLearning, dentre outros, que muitas vezes são usados de forma indiferenciada sem rigor conceptual, e por outro, apresentar a proposição de um novo conceito e paradigma que consideramos ajustar-se à complexidade da realidade social e educativa do século 21 e que designámos como Educação Digital OnLife.

Estas formas de Educação preconizam em seus conceitos alguns aspectos para serem eficazes em suas interações por meio digital que podem ser síncronas e assíncronas, como uma aprendizagem colaborativa, com rigor didático pedagógico, teórico e metodológico, com ações planejadas e não emergenciais, baseados em pesquisas já consolidadas.

O ensino à distância é considerado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 **(**LDB) para complementação da aprendizagem em situações emergenciais (Brasil, 1996). O ensino remoto foi nessa direção, autorizado no Brasil primeiramente através da Portaria n.º 343 de 17 de março de 2020 (Brasil, 2020a), que preconizou sobre tecnologias de informação e comunicação o uso de meios digitais para substituição das aulas presenciais. Foi revogada pela Portaria n.º 544, de 16 de junho de 2020, que ampliava um pouco as formas de manter as atividades letivas ainda de modo não presencial com recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais (Brasil, 2020b).

O ERE se instaurou como um caminho para minimizar a distância entre a escola e os alunos como também o impacto de suas aprendizagens. Para isso foi necessário que professores, pais, alunos, coordenadores, gestores e toda a comunidade escolar entendessem o ERE, no entanto, este foi sendo forjado na prática por esses atores. Se configurou, a princípio, numa transposição das práticas dos professores desenvolvidas nas aulas presenciais para o mundo digital e através do envio de materiais impressos a serem estudados e com atividades para serem realizadas pelas crianças junto a suas famílias.

Como apresentaremos ao longo deste estudo as pesquisas mostram que professores e professoras reinventaram suas práticas pedagógicas para atender as especificidades que iam surgindo com o decorrer do ERE, por isso acreditamos que as práticas desenvolvidas não foram uma transposição completa, mas no início do ERE, quando os docentes de modo emergencial agiram frente ao fechamento das escolas.

2.1.2. Revisão de Pesquisas Sobre a Alfabetização na Pandemia da Covid-19

Iniciamos apresentando alguns resultados relatados no *e-book Retratos da alfabetização na pandemia da Covid-19: resultados de uma pesquisa em rede*, lançado em 2022. Ele tem 20 capítulos que reúnem os primeiros resultados das pesquisas realizadas sobre a alfabetização no período pandêmico, nos anos de 2020 e 2021, em todas as regiões do Brasil. Todas as pesquisas foram desenvolvidas com base na metodologia de aplicação de questionários nacionalmente e grupo focal.

Mesmo seguindo a mesma metodologia, cada pesquisa teve sua singularidade, seja na escolha dos participantes para o grupo focal, no número de encontros realizados ou no viés escolhido para análise, sem perder o foco no objetivo geral traçado pela pesquisa da AlfaRede. Algumas pesquisas realizaram suas análises debruçando-se sobre os questionários a partir de um recorte deste, retirando as respostas dos docentes de cada estado/município escolhido para o estudo, outras analisaram os dados do grupo focal e outras ainda articularam em suas análises os dados do questionário e do grupo focal, sempre dentro do contexto de um estado brasileiro.

A realização do grupo focal seguiu um roteiro previamente estabelecido pelo grupo AlfaRede, no entanto, este era flexível, permitindo a cada grupo de pesquisadores, em seu estado, inserir ou retirar questões conforme o que consideraram pertinente ao estudo pretendido. A partir da realização dos grupos, os pesquisadores definiram o viés a ser analisado de modo que não se debruçaram sobre o conteúdo de todas as questões inquiridas, mas a um recorte traçado a partir das respostas e narrativas dos participantes.

O questionário aplicado em âmbito nacional apresentou, estatisticamente, importantes resultados e tendências do ensino remoto, que guiaram partes das discussões na segunda etapa da pesquisa, o grupo focal. Estes resultados foram analisados no primeiro capítulo do e-book por Macedo e Cardoso (2022), acerca do perfil dos docentes, a avaliação desses sobres do ERE, as condições de trabalho, as ferramentas pedagógicas mais utilizadas e a relação com as novas tecnologias.

Tendo um total de 14.735 participantes, sendo 61% do Nordeste, e em sua maioria mulheres, totalizando um percentual de 94%, apontado como um traço do perfil de profissionais que trabalham na Educação Infantil e no Ensino Fundamental Anos Iniciais, atuantes na rede pública municipal, 91% possuindo graduação, a maioria em pedagogia. Deste quantitativo, apenas 65% são de professoras efetivas, evidenciando uma precarização

do trabalho docente. As professoras respondentes somam 44% com mais de 16 anos atuando no magistério, enquanto 28% tem mais de 20 anos.

Para 54,9% o ERE se configurou um meio-termo para manter o vínculo escola e aluno, enquanto 44,6% o considerou uma boa solução, no entanto, acreditam não ser possível alfabetizar efetivamente sem as aulas presenciais além de gerar uma sobrecarga de trabalho tanto para professores quanto para as famílias.

No grupo focal foi percebido que o ERE foi posto em prática sem que houvesse nenhum diálogo com a comunidade científica e escolar, logo, o que se viu foi o aumento das desigualdades e da exclusão escolar, pontuam os autores do capítulo 7 no *e-book*, Porto, *et al.* (2022). A partir das pesquisas vemos que, apesar de considerarem uma boa solução, as professoras viram que, na prática, se tornou um desafio imenso, uma vez que não se pensou sobre a falta de acesso à internet e as tecnologias tanto dos estudantes como dos professores.

As pesquisas presentes no ebook também apontam para a sobrecarga de trabalho. Ficou evidenciado que para as docentes o trabalho se estendeu por diversos horários e todos os dias da semana, não havendo mais o tempo para descanso, além do trabalho, invadir sua intimidade e privacidade, pois trabalhavam de casa atendendo os alunos e seus familiares, planejando, participando de reuniões e formações. Tinham demandas estabelecidas pelas secretarias de educação como, por exemplo: fazer relatórios e planilhas sobre a participação das crianças nas atividades, o recebimento destas atividades para correção, a participação nos cursos online sobre ferramentas e plataformas digitais que foram adotadas e implantadas neste período por muitas redes de ensino (Macedo e Cardoso, 2022).

Um dos fatores destacados no capítulo 2 sobre o atendimento fora do horário escolar, era que os alunos das escolas públicas, filhos da classe trabalhadora, tinham seus pais trabalhando durante o dia e somente à noite podiam dar assistência aos filhos e realizar com eles as atividades. Outro agravamento na jornada de trabalho intensificada foi que o ERE atravessou o cotidiano familiar e doméstico das professoras, em sua maioria mulheres, conforme revelado nos dados do questionário. As professoras tinham demandas profissionais e domésticas como os cuidados com seus filhos, a higiene da casa, alimentação, por exemplo, questões relacionadas a uma rotina doméstica que também estava modificada pelo cenário pandêmico (Macedo e Almeida, 2022).

Um fator importante foi o uso do WhatsApp como meio de interação mais utilizado:

> O WhatsApp foi inegavelmente o aplicativo mais utilizado, pois os pais dos alunos, mesmo de baixa renda, já possuem o celular e usavam tal recurso para comunicação. No entanto, constituiu-se como problema o fato de que, muitas vezes, a criança

> esperava o retorno para casa dos pais à noite, para poder fazer a tarefa (Afonso, *et al.* 2022, p. 264-265).

Os resultados do questionário apontaram o WhatsApp como a principal ferramenta para o ERE pelas escolas públicas, por ser considerada a mais acessível do ponto de vista socioeconômico. Os dados apontaram que 71,58% dos casos fizeram uso deste aplicativo e 55,98% dos professores usaram as atividades impressas para poder atender a cerca de 20% dos estudantes sem acesso à internet e aparelhos tecnológicos, aos quais chamaram de "desconectados", como podemos ler na já na apresentação do ebook "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", na fala das professoras". Estes dados são indício da grande exclusão social e econômica para o acesso às tecnologias consideradas mais adequadas para o momento (Macedo, 2022a, p.10).

Tais fatos também foram confirmadas no grupo focal: o uso do WhatsApp enquanto principal meio de comunicação para o ERE ficou constatado em todos os grupos e também o uso das atividades impressas para que os alunos "desconectados" tivessem o mínimo de contato com a escola. O celular foi apontado como o aparelho mais utilizado para o acesso às aulas e em muitas famílias um único aparelho era compartilhado por várias pessoas.

No entanto, houve locais em que apenas a atividade impressa foi utilizada devido a total falta de acesso, como nos aponta a pesquisa apresentada no capítulo 14: "Outro aspecto problemático, indubitavelmente, foi a ausência de internet para os alunos do campo, o que inviabilizou a interação entre alunos e professores" (Afonso, *et al.* 2022, p. 265).

A falta de acesso ocasionou a precarização e o empobrecimento do processo de ensino e aprendizagem, devido à falta de diálogo, de interações pedagógicas e a baixa qualidade dos recursos disponíveis, tanto para alunos quanto para professores. Também o fato de que este processo acontecia no espaço doméstico que, já não é o espaço escolar, e está marcado por relações econômicas, emocionais, sociais que não favorecem a aprendizagem, nem se configuram em um espaço adequado para tal (Macedo e Cardoso, 2022).

Sobre a preparação para o trabalho remoto, 53% dos professores respondentes do questionário avaliaram como razoável, pois não tinham tempo para isto e consideraram adequadas às orientações recebidas. Para 26% a preparação foi boa, tiveram tempo e orientações suficientes. Aqui as pesquisadoras consideraram um dado surpreendente diante do contexto pandêmico que exigiu muitas adaptações nos modos de alfabetizar. Quanto a este ponto no grupo focal foi possível observar em mais de uma pesquisa que há uma discordância

com relação à tendência vista no questionário, pois as professoras relataram que houve um desencontro e desarticulação nas informações das redes de ensino em alguns locais e também a falta de apoio, inclusive nacionalmente.

Em alguns locais, a formação não foi nem oferecida, como relata o grupo focal realizado em Juazeiro e Alagoinha, municípios da Bahia, discutidos no capítulo 13: “Aos professores foram negados a formação para uso das plataformas digitais, bem como equipamentos digitais em casa e nas escolas. Isto é, a formação e as condições para seguir as atividades pedagógicas cotidianas com legitimidade e qualidade” (Pereira, Santos e Santos, 2022, p 252).

Logo, preparar-se para o ERE, que era novidade para todos, foi também um desafio em diferentes graus, dependendo da realidade de cada docente e da rede de ensino. Os desafios apontados nas pesquisas foram vários, o grupo focal mostrou que para cada localidade uns se configuram mais intensos que outros a depender da organização e realidade do município e também das particularidades dos professores que têm situações de vida, experiências e formações diferentes.

Quanto aos desafios encontrados no cotidiano da alfabetização durante o ERE um dos mais citados foi conseguir que os alunos realizassem as atividades, assim afirmaram 57% das professoras respondentes, enquanto para 33% foi receber o retorno das atividades propostas, pois apenas 7% indicou que todos os alunos realizavam as atividades. No grupo focal, os resultados também apontaram que foram os principais desafios destacados pelas professoras que os relacionaram à falta de acesso às tecnologias digitais e, também, a dificuldade das famílias em ajudar as crianças nas atividades, decorrentes da pouca escolarização e do fato de trabalharem o dia todo. Conforme deixa clara a pesquisa realizada com grupo focal em Pernambuco, que estão discutidos no capítulo 12, "é possível perceber, uma das dificuldades que as professoras enfrentam para realizar o acompanhamento das aprendizagens das crianças, o baixo retorno das atividades pelas famílias” (Bunzen, *et al.* 2022, p. 231).

No grupo focal um desafio bastante pontuado foi o uso das ferramentas digitais e tecnologias em geral. Já o questionário apontou que 21% das docentes afirmaram que tiveram que aprender a usar as tecnologias e isso tornou o trabalho mais desafiador. No capítulo 11 as professoras falaram nos grupo focal sobre este desafio, em especial para o ensino da leitura e da escrita, ressaltaram ainda os sentimentos causados por estas dificuldades:

> […] as vozes dos professores alfabetizadores indicam e denunciam as dificuldades do ERE no contexto do ensino da língua escrita. Essas dificuldades, que provocaram sentimentos negativos nos professores no que se refere ao seu saber-

> fazer docente, estão diretamente relacionadas à utilização e acesso aos recursos tecnológicos, letramento digital, (re)planejamento, adaptações curriculares, construção de propostas didáticas e adoção de canais de interação com os alunos (Santos, *et al.* 2022, p. 211).

As pesquisas mostraram que foram muito recorrentes nas falas das docentes, nas rodas de conversa, o desafio de lidar com os sentimentos provocados pelo ERE desde o momento que este foi instaurado como nova forma de ensino e no seu decorrer. Pereira, Santos, Santos (2022, p. 243) destacam que os professores desenvolveram um quadro de angústia, ansiedade, insegurança e de invasão de privacidade, apontam a sobrecarga de trabalho, por exemplo, como um dos fatores causadores e, ainda, o fato de o deslocamento da sala de aula enquanto espaço físico, numa escola, que passa a não existir mais, para os autores "no ensino remoto essa sala de aula não tem mais um espaço, ela é do mundo", o que vem na direção do que afirmam Macedo e Almeida (2022) de que há um desaparecimento total da cena educativa.

Um dos fatores que contribuíram para o desenvolvimento do ERE e a superação dos desafios impostos foi a colaboração entre os professores, no grupo focal as pesquisas observaram o quanto foi intenso e fundamental o compartilhamento entre os pares para que adaptassem suas práticas e as reinventassem. Logo em alguns locais professores criaram formas de se comunicar com as famílias, sem necessariamente seguir as orientações impostas pelas redes de ensino, consideradas oficiais, pois estas não atendiam às realidades diversas dos alunos, principalmente dos "desconectados".

Tassoni e Osti (2022), mostram que havia uma divisão de tarefas entre as professoras, cada uma realizava sua parte para depois juntar tudo, o que não permitia a troca e a reflexão. Logo, as situações adversas levaram as docentes a buscarem seus pares e assim se fortalecem através das trocas, principalmente com relação aos recursos e ferramentas tecnológicas. São estas trocas fundamentais, assim como o planejamento coletivo, como nos mostram Santos, *et al.* (2022, p. 212):

> Do diálogo entre os professores alfabetizadores, como exposto do grupo focal, dúvidas podem ser sanadas, ideias podem ser discutidas, além da possibilidade de ocorrer uma ajuda mútua diante dos desafios impostos à prática. Na conjuntura atual, essa troca de conhecimentos tornou-se ainda mais fundamental, pelo motivo de alguns professores terem uma maior facilidade para utilizar a tecnologia do que outros e pela necessidade de um pensar coletivo sobre estratégias que facilitem o ensino-aprendizagem no ERE.

Para Bunzen, *et al.* (2022, p. 233) “o trabalho docente e as prescrições foram alteradas, pois o tempo-espaço, as relações de ensino e o processo de aprendizagem tiveram que trilhar novos percursos”, isso ficou evidente em todas as pesquisas realizadas nas discussões dos grupos. No entanto, podemos dizer que os materiais utilizados pelas professoras não foram tão diferentes, continuaram sendo os livros didáticos, as atividades pesquisadas e elaboradas a partir de pesquisas na internet, os livros literários, havendo então uma mudança nos meios para que estes chegassem e fossem comunicados aos alunos e suas famílias, estas estratégias foram desenvolvidas pelas professoras que passaram a adaptar-se à realidade e características do ERE.

Foi o livro didático o principal recurso para 57% dos professores nas atividades, 47% indicou o uso de atividades pesquisadas na internet combinadas com materiais como os livros paradidáticos, sites e os elaborados pelas redes de ensino. Aqui fica evidenciado que foram várias as estratégias de ensino utilizadas pelas professoras para atender aos desafios da alfabetização no ERE.

No grupo focal foi reafirmado e detalhado que “os professores alfabetizadores precisaram recorrer a diferentes estratégias didático-pedagógicas em busca de promover práticas mais significativas” (Santos, *et al.* 2022, p. 212). Devido aos materiais das redes, muitas vezes, não atenderem às reais necessidades dos alunos, as professoras ao perceberem tal fato procuraram elaborar atividades complementares através de inúmeras estratégias como as produções impressas, a gravação de vídeos ou pesquisa destes no *YouTube* e ainda a gravação de áudios explicativos tentando melhorar a comunicação para explicar aos pais as atividades. Como nos falam Porto, *et al.* (2022, p. 133), as situações de ensino e aprendizagem foram modificadas:

> As situações reais, antes pautadas na presencialidade e na troca sistemática entre alunos e professoras, agora passaram a figurar através das ferramentas tecnológicas e da relação digital entre os sujeitos do ato educativo. Novas formas de aprender e ensinar estão sendo elaboradas, enquanto novas e pesadas exigências por parte das mantenedoras são direcionadas às professoras e aos professores.

A ludicidade e a literatura foram uma forma de atrair e incentivar a participação dos alunos nas atividades propostas no ERE. De acordo com Macedo e Almeida (2022), o texto em formato digital teve espaço significativo na alfabetização remota, possibilitando o diálogo com os alunos e também com os familiares que mediaram as atividades. Tassoni e Osti (2022), apontaram como frequentes o trabalho com a literatura em rodas de leitura nos encontros síncronos pelo Google Meet. Nesses mesmos encontros, as crianças expressavam o

que estava acontecendo em suas vidas e em suas famílias, mostrando os animais, suas plantas, por exemplo. Para os autores estas atividades trazem possibilidades para a escrita dos alunos, por se tratarem de experiências vividas por eles e no ensino presencial essas mesmas estratégias podem possibilitar propostas repletas de sentidos. As autoras afirmaram ainda que na volta ao presencial é preciso considerar essa realidade dos alunos e o que por eles foi vivido.

Destacamos, ainda, a necessidade de a ação pedagógica ser realizada pelas famílias, no entanto, era preciso reconhecer que nem todas as crianças têm pais alfabetizados, seus níveis de escolaridade são diversos, eles também estavam trabalhando, ou vivendo situações economicamente difíceis que restringiam as possibilidades de comunicação e interação com os professores. Estes também trilharam seus desafios, negaram o ERE, viveram angústias, como podemos observar nas análises de Pereira, Santos, Santos (2022, p. 253) com base no grupo focal, ao relatarem que as "famílias não foram preparadas para orientar seus filhos nas atividades escolares e grande parte nem sabe como proceder, pois sempre os deixaram sob a responsabilidade do professor".

A princípio trouxemos os resultados das pesquisas da AlfaRede que por terem sido realizadas por inúmeros pesquisadores das diferentes regiões do Brasil, trazem um amplo retrato de diferentes realidades em que a alfabetização foi desenvolvida no ERE, bem como outros aspectos que permeiam este processo reunidas em um *ebook*. Ampliaremos as discussões trazendo resultados de diferentes pesquisas que não fizeram parte do *ebook* da AlfaRede, mas que trazem em suas análises dados comuns.

Conforme pontuamos anteriormente, realizamos o levantamento e estudo de diferentes pesquisas, durante um longo período, pois, como os primeiros trabalhos investigativos foram acontecendo concomitante com o período pandêmico, muitas pesquisas precisaram ser adaptadas a realidade imposta e outras surgiram com foco em tal período e suas consequências, como no caso deste estudo. Contudo, algumas se voltaram para a investigar as grandes mudanças que se instauraram nas diferentes dimensões da educação, enquanto outras pontuaram a pandemia como uma situação adversa.

Selecionamos algumas dissertações no tocante a prática docente para a alfabetização e o letramento das crianças durante a pandemia: Ávila (2021), Bassi (2023), Bezerra (2022), Escobar (2022), Fonseca (2023), Juliano (2021), Ludwig (2023), Lund (2022), Melo (2021), Mendes (2021), Oliveira e Silva (2021), Passos (2023), Pigatto (2021), Pinho (2023), Queiroz (2022), Silva Júnior (2022), Souza (2022), Vasconcelos (2022), que foram realizadas com professores, gestores e coordenadores dos anos iniciais. Estas desenvolveram suas análises

acerca das aprendizagens e percepções docentes no processo de ensino e aprendizagem da escrita, dos desafios, dos impactos, das significações e reconfigurações da prática pedagógica no contexto da pandemia da Covid-19, em que se instaurou o ERE no qual a interação e mediação pedagógica se deu através do uso das tecnologias digitais.

As pesquisas evidenciaram situações comuns com relação ao desenvolvimento do ERE, a princípio todas as secretarias de educação, bem como o corpo docente das escolas se sentiram perdidos sobre como proceder e muitos acreditaram que a situação imposta fosse algo passageiro. Então, diante do cenário pandêmico, os municípios e estados adotaram diferentes estratégias para a manutenção das aulas e o vínculo da escola com as famílias que foram se instalando conforme a realidade de cada local.

O ERE em boa parte foi desenvolvido através das tecnologias digitais, para os professores fez falta a realização de formações pelas redes de ensino que pudessem auxiliar seu trabalho com ferramentas digitais como o Google sala de aula, por exemplo, que em alguns lugares era por onde as aulas deveriam ser desenvolvidas, conforme determinava as redes de ensino.

Assim como pontuamos, ao apresentarmos os resultados da AlfaRede, as pesquisas apontam que a falta de acesso dos alunos e suas famílias a internet e a aparelhos celulares ou computadores impediu a interação e acompanhamento dos alunos com seus professores. Este foi considerado nas pesquisas o grande desafio, uma vez que era condição primordial para que o ERE fosse realizado. Outro fator foram as famílias que mesmo com algum acesso aos meios digitais precisavam compartilhar um celular com mais de um estudante em casa para que pudessem realizar as atividades escolares.

As pesquisas reforçaram que o uso do WhatsApp foi o meio mais utilizado pelas famílias e professoras para interação, pois havia mais familiaridade com esta ferramenta do que com outras. No entanto, em alguns locais, como em Rio Claro, município de São Paulo, durante o ano de 2020 o uso da tecnologia digital para o ensino foi proibido e apenas em 2021 isso mudou, o que gerou um maior distanciamento da escola com os estudantes, conforme apresenta Passos (2023).

Para os professores, a princípio, se instalou uma resistência para o uso das tecnologias em suas práticas, pois para além da falta de formação para produzir vídeos e manusear as ferramentas digitais, os professores também arcaram com os custos do ERE usando seus poucos recursos - seus celulares, computadores, internet - alguns inclusive precisaram adquirir novos aparelhos. Porém, Ludwig (2023) afirma que para alguns deles o uso da tecnologia não foi tão desafiador por já fazerem uso dessas em suas práticas, por isso

sentiram-se mais preparados. Ao final, as experiências de uso das tecnologias, de certa maneira, forçadas pela pandemia, fomentaram aprendizagens que impactaram positivamente as práticas dos professores, pontua Passos (2023).

A participação das famílias é considerada fator essencial e fundamental no ERE, sendo o que fez a diferença para que as atividades fossem desenvolvidas pelas crianças. Os pais se tornaram mediadores entre os professores e os alunos, suas casas passaram a ser a sala de aula e tiveram suas rotinas alteradas, além disso, percebe-se que diante da realidade de cada família nem sempre as casas eram um espaço adequado e favorável para as crianças estudarem. Para Bezerra (2022, p.170) fica o entendimento de que a "família e escola, enquanto instituições essenciais ao desenvolvimento do aluno, precisam unir-se nesse objetivo comum e incrementar novas formas de interação e de vivências aproveitando todas as situações para aprender e ensinar".

Os professores passaram a adentrar as casas de seus alunos e com isso percebem outras necessidades que não são educacionais, se deparando com situações de desigualdades sociais para além dos recursos digitais como nos afirma Bezerra (2022, p.170) em suas considerações:

> As inquietações também giram em torno das condições de desigualdade dos alunos, ou seja, os docentes demonstram uma preocupação não só com o processo de ensino-aprendizagem, mas com a alimentação, segurança, integridade física e mental de seus alunos, o que atribui a sua prática o sentido de cuidado. Um cuidado que considera o aluno em sua totalidade, principalmente reconhecendo a importância das trocas e do afeto no processo de ensino-aprendizagem.

Destaca-se, ainda, a sobrecarrega de trabalho dos professores que passaram a atender os alunos e suas famílias dentro e fora dos horários de trabalho, uma vez que os pais trabalhavam o dia todo e muitos só conseguiam ajudar as crianças à noite. Alguns docentes relataram que realizavam encontros individuais com os alunos que apresentavam maiores dificuldades na alfabetização, inclusive no contra turno. Junto a isso somam-se as atribuições domésticas que os docentes precisavam conciliar, em alguns locais elas dedicavam muito tempo à correção dos blocos de atividades que enviavam aos alunos.

Em suas análises, Juliano (2021, p. 105) nos afirma que "A sensibilidade das educadoras se estendeu em compreender às demandas familiares, mesmo que isso as custasse seus tempos livres, com suas tarefas não pedagógicas, com suas famílias e seu lazer". Professores relataram nas pesquisas que foi preciso remanejar as suas tarefas no dia a dia para lidar com as demandas tanto pessoais como profissionais, além dos medos, incertezas e preocupações consigo e com suas famílias.

Tudo isso impôs um excesso de trabalho que pode ser causa do adoecimento dos professores, para a pesquisadora Bezerra (2022, p.171) tais circunstâncias podem ser consideradas como causadoras do adoecimento mental e físico de muitos que tem de “lidar com as demandas pessoais e se defrontar com seus próprios medos e incertezas perante o novo vírus, situação esta que não altera somente a rotina, mas é causadora de adoecimento psíquico”.

Foi na parceria com outros colegas que os professores se sentiram mais fortalecidos a partir da relação com seus pares através de encontros virtuais ou das trocas de mensagens. Contribuindo também para a autoestima destes com relação ao seu trabalho, uma vez que havia muitas frustrações por não conseguirem a participação dos alunos diante da falta de acesso. Os docentes precisaram adaptar suas práticas, procurar diferentes alternativas e estratégias de ensino que envolvessem, principalmente, o ambiente e a realidade do aluno num esforço constante de se fazer o ERE.

No entanto, se mantiveram perseverantes e sensíveis os educadores, apesar das dificuldades com as ferramentas digitais e a falta de formação, houve uma grande disponibilidade dos professores em aprender a usá-las para atrair a participação dos alunos. Ludwig (2023, p.129) analisa que mesmo diante das “dificuldades advindas com a pandemia, alguns professores demonstram perceber ainda mais a importância do coletivo, realizando movimentos de compartilhamento de saberes e experiências, construindo novas aprendizagens”.

Vasconcelos (2022) realizou sua pesquisa abordando o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação na alfabetização e letramento e considerou as tecnologias digitais como agregadoras para as práticas de ensino das professoras citando a leitura realizada em tablets, por exemplo, como positivas para o processo de alfabetização sendo mais um recurso. Escobar (2022) analisou as tecnologias como protagonistas, e que o uso desses recursos facilitou a compreensão e comunicação. Porém, reconhecem que não são ferramentas acessíveis e que faltam políticas públicas que contribuam para isso.

Na direção contrária, Silva Júnior (2022) afirma que as professoras foram as protagonistas do ERE e considerou a alfabetização como um processo complexo que se tornou ainda mais desafiador com a pandemia, reafirma que a leitura e a escrita não devem se desvincular da realidade dos alunos.

Ficou, então, evidenciado, que a aula presencial é imprescindível para a alfabetização, pois esta necessita de mediações sistemáticas e competentes para atender às necessidades dos alunos de modo que estes avancem. Logo, por mais que as professoras reorganizem suas

práticas e desenvolvessem inúmeras estratégias, o ERE realizava-se à distância, sem interação face a face, sem a qual nenhuma ação pedagógica, por melhor que tenha sido pensada e elaborada, será significativa ou construirá aprendizagem. Sem a interação não há aprendizagem, pois não há um cenário pedagógico e ações e diretrizes próprias da escola para que esta aconteça. Tão pouco haverá alfabetização, por esta carregar características que demandam ações direcionadas, sistemáticas.

2.2. BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO-

Neste capítulo abordamos o tema da alfabetização realizando uma breve contextualização a partir das discussões de Albuquerque (2007), Brandão e Leal (2005, 2007, 2020), Freire (1987,1996), Freire (2011), Graff (1987), Macedo (2021, 2022, 2023), Morais (2012), Soares (2018 e 2020).

A escola para todos, ou seja, acessível à classe popular brasileira, é ainda um fato recente se pararmos para pensar que isso ocorreu em meados do século XX. Durante décadas discutiu-se no Brasil os melhores caminhos para a alfabetização, tema sempre presente nas conversas do chão da escola, nas secretarias de educação, nas inúmeras pesquisas acadêmicas e também nos discursos políticos.

Para além das discussões teóricas sobre qual a concepção ou conceito mais adequado de alfabetização, essas encontram-se permeadas pelo debate do analfabetismo, do fracasso escolar e da qualidade da educação brasileira quanto ao ensino da leitura e da escrita de crianças. Mas também pela prioridade com que se deve olhar para a alfabetização, seja como um elemento importante no processo de cidadania, seja como necessária à continuidade das aprendizagens escolares. Como afirma Almeida (2020) a especificidade da alfabetização e seu objeto ocupam ainda um lugar de disputa em nosso país.

Enquanto no campo educacional os debates são em busca de se compreender melhor o conceito de alfabetização para que professores e professoras possam desenvolver nas escolas o ensino da leitura e da escrita para uma aprendizagem significativa, no campo político o Brasil permanece buscando “erradicar” o alto índice de analfabetismo de décadas através de diferentes medidas, considerando este uma doença, uma praga (Macedo, Almeida e Dezotti 2020, Soares 2020, Freire, 1987).

Podemos evidenciar tal fato ao observarmos que nas últimas décadas diferentes políticas de governo foram implementadas no Brasil, a exemplo as políticas do Pró-

letramento e o Pacto Pela Alfabetização Na Idade Certa (PNAIC), objetivando o combate ao fracasso da alfabetização (Macedo, 2023b).

O Pró-Letramento foi realizado pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com as universidades e objetivava a formação continuada dos professores, nas modalidades presencial e a distância, para a melhoria da qualidade das aprendizagens na leitura, na escrita e na matemática, sua concepção de alfabetização e letramento rejeita a mera transmissão de conteúdo para memorização e reprodução mecânicas.

O PNAIC, por sua vez, foi instituído pela Portaria n.º 826 de dezembro de 2012, preconizava a alfabetização dos estudantes até o final do 3º ano[2] do Ensino Fundamental, definia suas ações compartilhando este compromisso com os estados e municípios que precisavam realizar adesão ao programa. Trazia ações voltadas para formação de professores dispondo de literatura, materiais didáticos e tecnologias educacionais, que pudessem contribuir para os direitos de aprendizagem dos alunos, a realização de avaliações externas para aferir tal aprendizagem, definia ainda ações voltadas para a gestão, o controle e mobilização social. Compreendia em seus objetivos a garantia de que todos os estudantes estivessem alfabetizados, reduzindo a distorção idade-série, melhorando os índices de desenvolvimento do país e contribuindo para o aperfeiçoamento dos professores.

Ainda, na mesma direção, no ano de 2019 vimos a implementação da Política Nacional de Alfabetização[3] (PNA), pelo Decreto n.º 9.765/2019, que preconiza em seu art.º 1, que tinha por finalidade "melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal". Essa, porém numa direção oposta ao que se propunha nas políticas anteriores, aqui citadas, traz uma compreensão de que "se alguém é alfabetizado, significa que é capaz de decodificar e codificar qualquer palavra em sua língua" e que ter autonomia de ler e escrever é "conhecer o código alfabético e as correspondências grafofonêmicas" (Brasil, 2019, p.19).

A concepção ou compreensão do processo de ensino das habilidades de ler e escrever, constituintes do processo de alfabetização, presentes na PNA trazem uma perspectiva de aprendizagem exclusiva da língua, apenas, em sua estrutura, por exemplo, quando elenca

---

[2] A Resolução n.º 7, de 14 de dezembro de 2010, preconizava os três primeiros anos do Ensino Fundamental como ciclo de alfabetização e que este deveria ser ininterrupto, sem reprovação, pois reconhecia a complexidade do processo de alfabetização.

[3] Atualmente a PNA foi revogada pelo Decreto n.º 11.556, de 12 de junho de 2023 em seu Art. 37, este decreto institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.

números de palavras e tempos de leitura para definir a fluência leitora dos alunos determinando também um percentual de erros.

Outra compreensão trazida pela Política é a de conceber os estudantes como incapazes, como fica claro ao afirmar que a aquisição das técnicas de codificação e decodificação tem por objetivo "fazer que se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão" (Brasil, 2019, p.19). Em outras palavras, é através do ensino exaustivo do código que estudantes se tornam capazes de ler e escrever, compreensão da qual discordamos, pois, nos remete a uma educação bancária, de mera transferência de conhecimentos distanciando-se da compreensão sempre atual de que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra", e que os estudantes carregam consigo suas diferentes leituras sobre o mundo que atuam e se relacionam. (Freire, 2011, p.19).

Compreender o processo de alfabetização como a apreensão de códigos igualmente por todos é desconsiderar a compreensão da língua enquanto objeto da cultura que está em permanente transformação numa sociedade constituída por pessoas que a produzem e vivem a língua em suas relações sociais dando sentido a ela. As crianças chegam às escolas conhecedoras de sua língua materna, que necessariamente não é a língua culta, hegemônica, muitas vezes, imposta pelo ambiente escolar, mas pela língua falada no seu cotidiano em suas relações familiares e sociais, e ainda, detentoras de diferentes saberes e percepções ela (Freire, 2011).

Sabemos que a compreensão sobre a alfabetização sempre foi objeto de inúmeras discussões. Segundo Graff (1987, p. 27), durante os séculos XIX e XX, os conceitos e concepções de alfabetização, sejam eles acadêmicos e/ou populares, estiveram relacionados a valorização das habilidades de ler e escrever numa sociedade ligada a teorias pós-iluministas onde escolarização e alfabetização estiveram voltadas para o desenvolvimento econômico, social e o progresso individual. Compreensão que ele chamou de "mito da alfabetização", e que considerou não servir mais para explicar satisfatoriamente a alfabetização numa sociedade política, cultural e econômica, pois carrega em si enormes contradições.

Ao traçar um panorama sobre as reflexões da história da alfabetização, no final dos anos 80, Graff (1987) elencou algumas diferentes perspectivas disciplinares e ideológicas sobre esta, objetivando sua reconceitualização e reconsideração. Para o autor a alfabetização era profundamente mal entendida e supervalorizada em si mesma, de modo que, não se considerava nesta o contexto sócio cultural. Argumentava que a compreensão equivocada dos significados, contribuições e contradições eram uma falha de conceitualização epistemológica, um problema empírico.

Na busca pela superação do fracasso escolar no processo de alfabetização, vivenciamos no Brasil um debate intenso e histórico sobre sua compreensão e conceitualização, que, como já pontuamos, é lugar de disputa atravessado por interesses políticos, econômicos e culturais. Nessa direção, os métodos para a alfabetização têm um importante papel neste cenário, pois são uma "questão", como nos diz Soares (2018, p.16), em que se buscou encontrar a solução ou a justificativa para os problemas da alfabetização durante anos.

A questão dos métodos de alfabetização, desde o final do século XIX, permeia muitos debates. Nesta época, partia-se da compreensão de que aprender a ler e escrever era aprender as letras e combiná-las entre consoantes e vogais, num processo de soletração. Há uma evolução quanto aos métodos, durante o século XX, ao ir se construindo um entendimento de que as letras representam os sons da língua. Surgem os métodos sintéticos, voltados para o valor sonoro de letras e sílabas, e os analíticos, voltados para a compreensão do significado da palavra, da frase, em que se passou a considerar que a aprendizagem fosse algo significativo aos estudantes durante a alfabetização.

Estes métodos, alternavam-se entre si, em sua predominância, na busca por superar os problemas com a alfabetização, em especial no processo inicial de escolarização, no qual havia muitas reprovações devido a não consolidação da aprendizagem da leitura e da escrita. A compreensão de que o uso de um método ou outro levaria a melhores resultados na aprendizagem da leitura e da escrita perdurou durante a maior parte do século XX, contudo por volta dos anos 1980, houve uma ruptura com a difusão de um novo paradigma no país denominado construtivismo, este rompeu conceitualmente com o que preconizavam os métodos aqui citados, porém, não se configurou em um método, mas numa nova concepção e fundamentação teórica da alfabetização. Vimos então uma alfabetização que olhava para o processo em que o aluno constrói seus conhecimentos, que observava o erro como parte da construção das hipóteses das crianças sobre a escrita, que percebia estas como detentoras de conhecimentos e não uma tábula rasa (Soares 2020a, Morais 2012).

A alfabetização voltada ao ensino do sistema alfabético adquiriu conotação negativa, decorrente da concepção de que o fracasso escolar era consequência do uso de métodos de ensino, voltados para codificar e decodificar a escrita alfabética, que se utilizavam excessivamente da repetição, da cópia e da memorização, os métodos sintéticos e analíticos receberam a denominação de tradicionais nesse cenário.

As concepções sobre estar ou não alfabetizado foram se modificando assim como as teorias acerca do tema. O país, que antes considerava alfabetizado quem sabia assinar o nome,

passa a considerar que é preciso saber escrever um texto simples (IBGE, 2024). A chegada da teoria da psicogênese da língua escrita, de Emília Ferreiro (1999), mudou a compreensão sobre o processo de aprendizagem da língua, pois postulou que o sujeito é capaz de construir aprendizagens sobre o sistema de escrita a partir de sua interpretação da língua escrita em suas práticas e usos, o que se aproximava do conceito de letramento, por este referir-se ao uso da língua escrita em suas práticas sociais. A grosso modo se compreendeu que o uso de textos diversos em sala de aula proporcionando a interação dos alunos com estes contribui fortemente no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Outro debate conflitante quando falamos do processo de alfabetização é no tocante às concepções de letramento e alfabetização, sabemos que estes dois conceitos são marcados por muitas compreensões e/ou incompreensões. Um entendimento ainda equivocado, superficial e dicotômico segue muito forte quando falamos destes.

Soares (2020) em seu livro *Alfabetização e letramento* reúne alguns de seus artigos sobre tais temas, escritos em diferentes períodos, que datam entre 1985 e 2009. Na atual edição ela faz uma releitura e atualização de seus textos constatando, *lamentavelmente*, como assim grifa a autora, que após três décadas passadas os problemas e polêmicas sobre alfabetização e letramento continuam os mesmos variando em seus tempos e contextos sociais. Destacando que o fracasso no ensino da leitura e da escrita permanece, assim, como a falta de consenso entre as concepções de Alfabetização e Letramento por muitos.

Em entrevista, para o canal Futura, no dia 8 de setembro 2020, Dia Mundial da Alfabetização, Soares falou sobre o seu livro *Alfaletrar: Toda criança pode aprender a ler e a escrever*, que foi lançado dias depois desta entrevista, e sobre os impactos da pandemia da Covid-19 na alfabetização e escolarização das crianças. A autora reforçou a afirmação de que a alfabetização e o letramento não podem dissociar-se; a criança deve conviver com os usos sociais da escrita, seus diferentes gêneros e portadores textuais, para desenvolver as habilidades para uma prática eficiente de usos sociais da escrita, que é necessário o planejamento de ações para isto. Afirmando ainda que a pandemia só dificultou todo esse processo distanciando as crianças das alfabetizadoras, pois para a aprendizagem do SEA as crianças precisam de orientações bem conduzidas para a compreensão das relações oralidade-escrita.

Como afirma Graff (1978, p. 27), precisamos fazer novos questionamentos que possam nos levar a "novas visões de alfabetização e de seus papéis". Precisamos compreender historicamente a alfabetização pelo que ela pode nos ensinar a luz do que ela lança sobre as questões presentes, afirmação esta que consideramos atual, em especial, diante

das inúmeras consequências e questões impostas pela pandemia do Covid-19 vivenciada nos anos 2020 e 2021 no Brasil, e suas consequências nos anos posteriores.

Os problemas com a alfabetização e o fracasso escolar aumentaram com a pandemia da Covid-19, crianças tiveram aula remota durante um período de mais de um ano e meio, e, ao retornarem às aulas presenciais, foi preciso um sistema de rodízio dos alunos, para se manter o distanciamento seguro, ou seja, as crianças não iam à escola presencialmente todos os dias. A mudança total na configuração do espaço escolar e das relações estabelecidas com o outro e com os conhecimentos impostas pelo momento, colocou o direito à Educação em questão, principalmente devido à grande falta de acesso às ferramentas digitais e à internet.

Conforme afirmam Camini e Freitas (2022, p.251) se "mudou a forma de fazer escola no Brasil" para uma aula que não era convencionalmente reconhecida, onde os professores precisavam revisar seus métodos, adaptando-os a outros tempos e espaços. Logo, coube às escolas, Secretarias e Ministério da Educação questionar-se quanto aos rumos da alfabetização, e o que já era uma temática fundante dos debates em educação, passa a ter novos desafios com o ensino remoto que impactaram sobre os desafios já recorrentes da alfabetização em nosso país.

Como podemos observar em algumas pesquisas o momento pandêmico não só aumentou como escancarou os problemas já evidenciados na educação brasileira como "a falta de investimento financeiro na educação básica e a ausência de condições objetivas de trabalho docente e de materiais e recursos tecnológicos suficientes e adequados para o ensino" (Porto, *et al.* 2022, p.141).

Contudo, percebemos que o Brasil se mantém numa constante busca pela superação de seus problemas educacionais, que apresentam grande impacto na alfabetização, não apenas das crianças no início da escolarização, mas de jovens por toda a educação básica.

De acordo com Souza, Ferreira e Goigoux (2021) os objetivos do ensino da língua materna ampliaram-se nos últimos tempos, passando a escola a compreender a necessidade dos educandos de vivenciarem atividades de leitura e escrita que estejam relacionadas com suas funcionalidades fora do ambiente escolar antes mesmo de aprenderem a língua em sua estrutura.

A alfabetização é um processo fundamental e de direito do sujeito enquanto cidadão inserido em uma sociedade grafocêntrica que a este exige, cada vez mais, as habilidades de ler e escrever nos diferentes espaços em que está inserido socialmente.

É também o processo de ensino e aprendizagem do sistema de escrita alfabética (SEA), a partir da reflexão da língua enquanto objeto da cultura e do conhecimento.

Aprendizagem que se processa através de práticas de ensino críticas que se constroem e reconstroem a partir das fabricações de atividades por professores e professoras no seu cotidiano escolar, para a alfabetização e o letramento das crianças, sendo estes conceitos/concepções carregados de influências ideológicas, sociais, culturais e econômicas, inseridas em uma sociedade marcada por relações de poder.

É imprescindível para o processo de alfabetização reconhecer este sujeito como autor de sua história, inserido num mundo que faz e o faz, detentor de conhecimentos constituídos em suas relações sociais.

Conforme afirma Macedo (2022b, p.104):

> [...] a alfabetização é um processo de apropriação de uma cultura escrita plural e diversa, que implica não apenas o reconhecimento das funções desta na sociedade, mas também a reflexão sobre seus usos, as relações de poder envolvidas e o potencial de transformação da sociedade quando agimos com a escrita e pela escrita para combater as desigualdades sociais.

Entendemos, também, que o ensino do SEA é uma faceta da alfabetização, um processo de construção que não é instintivo, nem inato, uma vez que a escrita é uma invenção cultural. E nela também não se finda a alfabetização, pois há muitos outros aspectos para que uma criança, jovem ou adulto esteja alfabetizado (Morais 2012, Soares 2020a).

No ano de 1985, Soares (2018, p. 28; 2020a, p.17-18) apresentou a compreensão da alfabetização em diferentes aspectos, os quais chamou de facetas, destacando que estas precisam ser diferenciadas. A primeira faceta como uma *aquisição* da língua oral e escrita, posteriormente nomeada de faceta *linguística* ao que denominou *alfabetização*. Nessa a leitura e a escrita são um processo de representação de grafemas em fonemas e fonemas em grafemas.

A segunda faceta, como o *desenvolvimento* da língua materna, este considerado um processo nunca interrompido, envolve a compreensão e expressão da língua escrita, que vai se esclarecendo e sendo melhor compreendido a partir do conceito de letramento anos mais tarde. Uma terceira faceta, é a alfabetização voltada para seu caráter *social,* este se relaciona com os aspectos culturais, econômicos e tecnológicos da realidade de cada sociedade e como esta compreende a alfabetização. A estas duas últimas facetas, podemos estabelecer relação com o que a autora denominou, décadas mais tarde, de faceta *interativa*, a língua como um veículo de interação, e sociocultural, a língua em seus contextos socioculturais, os valores,

usos e funções que lhes são atribuídos, nomeando em seus estudos como *letramento* (Soares, 2018, p. 28-29; 2020a, p.17-18).

Sintetizava à época que uma teoria coerente de alfabetização:

> [...] deverá basear-se em um conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem "mecânica" do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita (Soares 2020a, p.19).

No ensino da escrita, até o final do século XX, "predominava a noção de que a alfabetização estaria garantida apenas com o treinamento de habilidades perceptuais e de coordenação motora (para uma letra bonita e legível) e com a memorização das associações entre grafemas e fonemas". Entretanto, as crianças vão construindo representações sobre a escrita através da participação em situações de leitura e escrita com leitores mais experientes e estas devem permanecer durante toda vida escolar (Brandão e Leal, 2005, p. 27).

Sabemos que uma visão tradicional da alfabetização em que a criança precisa apresentar determinadas habilidades, como as de prontidão – primeiro aprender as letras, depois as sílabas consideradas mais fáceis, depois as mais difíceis e só depois ter contato com textos – não proporciona ao alfabetizando aprender a partir das suas vivências e experiências sociais. É uma visão fragmentada de um processo que, mesmo tendo suas facetas, estas não são divergentes, mas complementares.

De acordo com Albuquerque (2007, p. 18) numa sociedade em que as práticas de leitura e escrita se apresentam de forma mais complexa o "ensino tradicional de alfabetização em que primeiro se aprende a "decifrar um código" a partir de uma sequência de passos/etapas, para só depois se ler efetivamente, não garante a formação de leitores/escritores". Do ponto de vista de Soares (2018, 2020a) a alfabetização como apropriação da língua escrita, enquanto sistema alfabético, requer um processo sistemático de ações planejadas para que a criança o compreenda como sistema de representação e notação.

Nessa mesma direção, Brandão e Leal (2005, 2020) pontuam que o contato com situações de uso da escrita deve acontecer às crianças desde a educação Infantil, pois estas promovem a familiarização delas com conhecimentos como a direção da escrita, as letras do alfabeto, a perceber que escrevemos os sons que emitimos, entre outros. Tais conhecimentos são próprios do processo de ensino e aprendizagem do SEA, este entendido como um sistema notacional e não como um código conforme preconizam as teorias associacionistas.

Tomando por base a teoria da psicogênese da escrita, difundida a partir dos anos 80 no Brasil, Morais (2012, p.sn) nos explica que a escrita é um sistema notacional em que o alfabetizando deverá apropriar-se. Enquanto escrita alfabética, possui suas “regras de funcionamento" ou propriedades e suas convenções, pois elas não estão prontas dentro de cada aprendiz, nem são aprendidas da noite para o dia num processo de transmissão e memorização. Elas precisam ser ensinadas, cabendo então aos professores ajudar os alfabetizandos a compreenderem estas propriedades.

As compreensões acerca do SEA devem responder a duas questões de acordo com Morais (2012): o que as letras representam? Como as letras criam representações? Aqui não há respostas prontas, pois estas vão variar de acordo com as etapas em que o alfabetizando se encontra. Precisa ainda dar conta dos aspectos conceituais e convencionais do sistema alfabético num processo evolutivo de reconstrução, no qual, gradualmente, novos conhecimentos serão gerados com o objetivo de alcançar a hipótese alfabética de escrita.

Nessa direção o autor concorda a teoria desenvolvida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, nos anos 1970, a Psicogênese da Língua Escrita, como assim ficou conhecida no Brasil, que trouxe importantes contribuições para a alfabetização, pois observava os processos cognitivos das crianças quanto aos princípios alfabéticos da escrita. Propôs que o desenvolvimento das crianças quanto ao sistema alfabético de escrita ocorre em níveis evolutivos aos quais chamou de pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético, os quais as crianças, passam durante seu processo de construção do SEA, lançando hipóteses sobre as representações da escrita ao se defrontarem com novos conhecimentos até chegarem a compreensão do princípio alfabético em que compreende que as letras (grafemas) notados representam os fonemas que falamos. De acordo com Morais (2012, p. sn) as autoras seguem perspectiva piagetiana numa ótica construtivista.

> Seguindo a perspectiva piagetiana, as autoras da psicogênese da escrita assumiram que um novo conhecimento sobre o sistema alfabético não surge, simplesmente, do exterior, a partir de informações transmitidas pelo meio (a escola, a professora), mas é fruto da transformação que o próprio aprendiz realiza sobre seus conhecimentos prévios sobre o mesmo SEA, ao lado das novas informações com que se defronta e que não se encaixam naqueles conhecimentos prévios. E que, por isso, funcionam como fonte de desafio e conflito.

Neste processo é importante que o olhar sobre os erros por outras perspectivas, diferentes das do ensino tradicional, esses devem ser interpretados como algo que faz parte dos avanços do aprendiz, contribuição também trazida pelas teorias construtivistas. E ainda que a teoria evidenciou desde cedo que as oportunidades de vivenciar as práticas de leitura e

escrita influenciam o processo de SEA e dos conhecimentos sobre a linguagem (Morais, 2012; Ferreiro 2001).

Nessa direção Soares (2018, p. 67) afirma que a faceta linguística, por ela defendida, no quadro da teoria da Psicogênese da Língua Escrita decorre das explorações de materiais escritos diversos pelas crianças, de certa maneira do letramento através "da introdução das crianças as outras facetas do processo de apropriação da língua escrita - a faceta interativa e a faceta sociocultural".

Para o processo de alfabetização, Morais (2012) defende, ainda, que são necessárias as habilidades de consciência fonológica, ou seja, as habilidades de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras, para a criança atingir uma hipótese alfabética. Estando em consonância com Soares (2018) ao dizer que a "capacidade de focalizar os sons das palavras, dissociando-os de seu significado, e de segmentar as palavras nos sons que as constituem caracteriza consciência *fonológica*".

É fundamental ressaltar que chegar à hipótese alfabética não significa estar alfabetizado, e isso é um engano que pode atingir a muitos professores, por exemplo. Quanto a este ponto, Morais (2012) considera que a condição de alfabetizado requer o desenvolvimento dos aspectos conceituais do SEA junto a oportunidades de leitura e produção de textos, concordando com Soares (2018; 2020a) quanto à indissociabilidade do letramento deste processo. Em suas pesquisas, o autor evidenciou que as oportunidades de vivenciar práticas de leitura e escrita influenciam no processo de apropriação do SEA e dos conhecimentos sobre a linguagem. O desenvolvimento de um bom trabalho voltado para o letramento, viabilizando que o alfabetizando se aproprie de gêneros textuais e também os produza.

As teorias construtivistas compreendem que aprender a ler e escrever ocorrem através das experiências com textos escritos e na construção de sentidos por meio destes. No Brasil houve uma incompreensão dessas teorias por alguns professores que passaram a compreender que as crianças aprenderiam sobre a escrita alfabética, suas regras, conceitos e convenções, as características, funções, suportes e usos dos diferentes gêneros textuais, apenas lendo muitos textos, diariamente em sala de aula sem que houvesse um ensino sistemático das habilidades de leitura e escrita necessárias.

Essa incompreensão perdurou por muitos anos, arriscamos dizer que se mantém ainda hoje para alguns. A alfabetização voltada ao ensino do sistema alfabético adquiriu conotação negativa, decorrente da concepção de que o fracasso escolar era consequência do uso de métodos de ensino, voltados para codificar e decodificar a escrita alfabética, que se

utilizavam excessivamente da repetição, da cópia e da memorização, os métodos sintéticos e analíticos que receberam a denominação de tradicionais nesse cenário.

Uma compreensão equivocada quanto ao conceito de letramento se deu em tal contexto, para alguns a alfabetização e o letramento foram se sobrepondo e se dissociando, entretanto, cada um destes tem sua natureza e especificidade. Soares (2020a) afirma que alfabetização e letramento são processos simultâneos, interdependentes e indissociáveis de natureza fundamentalmente diferentes que envolvem formas de aprendizagem, habilidades, competências e procedimentos diferentes para o processo de aprendizagem escrita. São esses dois conceitos formados por suas várias facetas que, consequentemente, exigem uma variedade de métodos e procedimentos para seu ensino, atendendo a natureza de cada faceta e as características de cada criança, jovem ou adulto.

Portanto, defendemos uma alfabetização em que o ensino e aprendizagem do SEA não seja supervalorizado, nem subestimado. Que garanta aos sujeitos uma aprendizagem para ler, escrever e refletir sobre a escrita enquanto direito fundamental para a construção de sua cidadania e um dos meios que os levam a exercê-la. Não numa perspectiva de causa e consequência, mas, enquanto sujeito consciente de seus direitos e que sabe reivindicá-los, enxergando que a alfabetização é um instrumento de luta pela conquista da cidadania, não uma condição para ser cidadão, e pela transformação social. (Soares, 2020a, Morais, 2012, Albuquerque, 2007).

No processo de alfabetização, para além do domínio da leitura e da escrita, da aquisição de uma "técnica", é preciso ter acesso à leitura e à escrita enquanto bem simbólico de uso cultural e político, dando a este alfabetizado acesso a livros, bibliotecas e livrarias, por exemplo. A escola é marcada pela discriminação de classes, nela ensina-se a ler e escrever, para aquisição de conhecimentos num processo marcado por discriminações e interesses políticos, formando os sujeitos sob a perspectiva da classe dominante, privilegiando e legitimando seus saberes. Sobre estas questões discutiremos no tópico a seguir.

2.3. O LETRAMENTO E SUA ESCOLARIZAÇÃO

No final do século XX as discussões sobre o letramento no Brasil se intensificaram, com pesquisas que buscavam ampliar as discussões quanto aos usos sociais da leitura e da escrita. À medida que uma sociedade vai se tornando mais grafocêntrica, ler e escrever não é

suficiente porque as pessoas precisam incorporar essas práticas na sua vida em sociedade, a qual exige diferentes competências de uso das práticas de leitura e escrita.

Neste tópico, buscamos apresentar brevemente algumas discussões que têm sido realizadas sobre novos estudos do letramento, o letramento escolar e a relação do letramento com a alfabetização, tomando por base os estudos de Street (2014), Barton e Hamilton (2004), Almeida (2020), Fishman (2004) e Soares (2022).

2.3.1. Novos Estudos do Letramento

Os NEL buscaram em suas pesquisas compreender o letramento como prática social, tendo Street como um dos principais estudiosos. Este pesquisador criticou a teoria da "grande divisão" que dicotomizava fala e escrita, também, a concepção de que o letramento se trata apenas de habilidades ou capacidades cognitivas desenvolvidas pelas pessoas, podendo estas serem niveladas, medidas por avaliações.

Definiu tal compreensão como um modelo do letramento voltado para uma única direção, baseado nas capacidades dos sujeitos em compreender e usar o texto escrito. Neste modelo, ao qual chamou de modelo autônomo do letramento, as pessoas são definidas como "iletradas" e "letradas", dotadas de diferentes capacidades cognitivas para desenvolver operações mentais superiores, sendo os iletrados considerados menos capazes, este modelo pressupõe ainda, que a evolução de uma sociedade em suas diferentes dimensões está condicionada ao letramento da população assim como a mobilidade social dos cidadãos. Logo, o analfabetismo neste modelo teórico é considerado o atraso de um país (Street, 2014).

Em suas discussões, Street (2014) aponta como uma falha grave do debate público para conscientização e combate ao analfabetismo, desenvolvido pela Ação Internacional de Alfabetização em 1990, o reconhecimento do letramento como único e as pessoas analfabetas como carentes de habilidades cognitivas e atrasadas. A campanha voltava-se para os números, os índices de analfabetos, criando falsas esperanças ao redor do significado da aquisição do letramento como responsável pela evolução das pessoas, por sua mobilidade social, por perspectivas de trabalho e também para realização pessoal.

Alimentava-se assim uma falsa esperança e ideia de que o letramento seria a solução para que os considerados analfabetos saíssem de tal condição, como também da condição de classe social que se encontravam. Percebemos que a campanha e o discurso elaborados são voltados para pessoas das classes sociais mais populares com pouco acesso a recursos de leitura e escrita, a escola, e ambientes culturais favoráveis a sua alfabetização.

Street (2014) defende que é preciso superar tal modelo e para isso é necessário rejeitar a teoria da grande divisão e superar este discurso que estabelece socialmente uma visão estigmatizada do letramento, colocando como condição para o progresso e a mobilidade social e de generalizações. Para o autor, estas campanhas ainda desprezavam os letramentos locais de diferentes culturas, colocando o letramento ocidental como referencial para os demais. O que não é muito diferente do que presenciamos hoje nos discursos de governantes, professores, representantes de fundações e ONGs, entre outros, os quais estão de alguma forma envolvidos nos processos de alfabetização legitimados socialmente, aqueles que detém a função de alfabetizar a população. O autor considerou, por exemplo, como nociva à expressão "o analfabeto", pois, o estigma de analfabetismo é um fardo maior que os reais problemas com a leitura e a escrita, muitas pessoas estigmatizadas por este termo demonstram ter habilidades letradas, uma pessoa que lê as logomarcas, solicita a alguém que escreva algo para ela, faz sua feira, pega um ônibus, organiza suas finanças, sem necessariamente ter domínio da leitura e da escrita.

O letramento compreendido numa única direção não reconhece os letramentos existentes nas diferentes culturas e sociedades, ou até mesmo em uma mesma sociedade dividida em classes, em que o texto escrito e a língua presentes nas classes populares difere das dominantes. Ele é essencialmente social e está localizado na interação entre as pessoas, não é um conjunto de habilidades para serem aprendidas ou apenas na forma de textos escritos no papel. Variando de acordo com os diferentes contextos, ao considerarmos este pressuposto teórico, a divisão estabelecida entre letrados e iletrados vai perdendo seu sentido. Uma vez que se compreende a variedade do letramento, concebe-se sua pluralidade, a existência de letramentos, em seus diversos contextos, logo, os debates superficiais, quanto aos usos da leitura e da escrita, e estigmatizados, por exemplo, como atraso mental e incapacidade social, que costumam se repetir nos diferentes espaços legitimados sobre tal tema poderão ser superados (Barton e Hamilton, 2004).

No modelo autônomo é justamente o letramento dominante, presente nas sociedades ocidentais economicamente mais valorizado que é disseminado nas sociedades de cultura oral em que os letramentos são vernaculares, assim dizendo, o letramento local é desconsiderado por não seguir o modelo ou os padrões dominantes ocidentais.

Os NEL propõem um modelo alternativo do letramento que permite uma compreensão mais ampla e sem generalizações, pois se concentra na investigação das práticas letradas e não na transmissão de um letramento. Há muitas formas do letramento ser adquirido e afetar uma sociedade e sua cultura, isso dependerá do contato que cada cultura

terá com ele. Se estiver baseado no modelo autônomo, poderemos ver a transmissão não só de um letramento, mas também dos valores de uma cultura sobre outra, de letrados sobre aqueles considerados como iletrados. É preciso uma compreensão sobre o letramento que reconheça sua pluralidade, percebendo os letramentos sociais existentes a partir de uma visão alargada.

A teoria então defendida por Street (2014, p.41) é de que "o letramento em si mesmo não promove o avanço cognitivo, a mobilidade social ou o progresso: práticas letradas são específicas ao contexto político e ideológico e suas consequências variam conforme a situação". Defende então, um modelo ideológico do letramento que o compreende a partir das práticas sociais de leitura e escrita, dando importância ao que os sujeitos constroem de significado ao se socializarem em diferentes espaços sociais, nos quais se dá o processo de construção de sentido da leitura e da escrita e que necessariamente não são apenas nas instituições pedagógicas.

É nessa perspectiva que podemos compreender que o letramento é, antes de tudo, algo que as pessoas fazem: *La literacidad es ante todo algo que la gente hace; es una actividad localizada en el espacio entre el pensamiento y el texto*. Não se trata de um conjunto de habilidades a serem aprendidas sob a forma de textos escritos.

2.3.2. O Letramento e a Escola

Diferentes pesquisas sobre os letramentos, realizadas em algumas sociedades, por diversos pesquisadores, mostram que com o advento do Cristianismo e Islamismo no século XVI, a escrita antiga foi expulsa por um letramento ocidental, restrito, masculinizado, patriarcal e de caráter escolarizado como Street (2014, p.125):

> Os usos do letramento por mulheres; sua associação a práticas informais, não religiosas e não burocráticas; suas funções afetivas e expressivas; e a incorporação de convenções orais ao uso escrito - são todos aspectos de prática letrada que tenderam a ser marginalizados ou destruídos pelo letramento moderno, ocidental, com sua ênfase nos aspectos formais, masculinos e escolarizados da comunicação. Muito, então, do que vem junto com o letramento escolar se revela como o produto de pressupostos ocidentais sobre escolarização, poder e conhecimento, mais do que algo necessariamente intrínseco ao próprio letramento.

Street, em parceria com Joanna Street, com quem compartilha um capítulo de seu livro "Letramentos Sociais" (2014, p.121), desenvolveram um estudo de caso em salas de aula e comunidades particulares dos EUA acerca do letramento cultural. Questionavam como

os múltiplos letramentos, que argumentaram existir, passaram a ser considerados um único. E ainda associado à escolarização, de tal modo, que o letramento realizado na escola passa a ser definidor, marginalizando e descartando outros letramentos da agenda de debates. Tinham como hipótese que o letramento escolarizado, em seus significados e usos, assume este papel dominante, em decorrência do que definem como uma pedagogização do letramento, enquanto uma institucionalização dos processos de ensino e aprendizagem, que são próprios da escola, e que dominam as concepções de leitura e escrita.

Nesse estudo puderam ver que as práticas de leitura e escrita, utilizadas na escola, se estendiam para as casas dos alunos bem como para a comunidade. Os pais também tinham uma voz pedagógica para seus filhos, pois os instruíram sobre as relações com o escrito assim como na escola, realizavam testes, preenchiam as atividades de suas casas com situações voltadas para a aquisição do letramento, os brinquedos eram voltados para atividades educativas de leitura e escrita. Exigiam da escola autoridade sobre a aprendizagem de seus filhos, de modo que, mesmo repetindo situações propagadas pela escola para o letramento de suas crianças, agiam intervindo sobre o letramento realizado na escola quando não o consideravam legítimo:

> A partir dessas práticas, pareceu a princípio que o lar era simplesmente dominado pela escola e que isso explicaria a pedagogização do letramento ali. Mas a extensão da interiorização da voz pedagógica para a aquisição e disseminação do letramento sugere que isso é parte de corrente sociais e culturais mais amplas. A coisa é produzida e reforçada pelas discussões sobre letramento nos jornais, pelos rótulos dos brinquedos educacionais, pelos debates políticos e pelo discurso dos pais. Em nossas entrevistas com os pais das crianças cujas turmas observamos, encontramos uma ambivalência a respeito da escola como instituição, mas uma pronta adesão à visão pedagogizada do letramento que identificamos ali. Esses pais nem sempre viam a escola como fonte de valor e legitimidade nessa área; também desenvolviam sua voz pedagógica a partir de outras fontes também (Street, 2014, p.133).

A pedagogização do letramento contribui para construção e interiorização do modelo autônomo, uma vez que a língua é tratada como algo externo aos sujeitos e deles cada vez mais distanciada. A leitura e a escrita são definidas como competências independentes que nada tem a ver com as relações de poder e ideologias existentes, como se fossem neutras, apenas definidas por regras e exigências externas que devem ser cumpridas pelos seus usuários. Nesta direção, Street (2014) afirma, a partir de seu estudo de caso, que pais e professores estavam mais preocupados em dar instruções às crianças sobre como lidar com os textos, em outras palavras, com os procedimentos, de certa forma ritualizados pela escola e repetidos nas casas.

A leitura e a escrita são ainda compreendidas como competências superiores ao discurso oral, logo, quem as detém ganha *status* socialmente, vemos o reforço a grande divisão entre o oral e o escrito, que aqui pontuamos. A mescla entre o oral e o escrito não acontece diante das prescrições e convenções estabelecidas dentro da pedagogização do letramento:

> Uma "mescla" de meios orais e letrados, às vezes, mencionada como *continuum* "oralidade-letramento", deve ser observada em todos esses processos: os participantes empregam estratégias discursivas tanto orais quanto letradas enquanto interagem, seja em casa, seja na escola. Mas esse aspecto interativo do letramento e oralidade tende, dentro da prática real, a ficar disfarçado por trás de prescrições e convenções linguísticas que representam as modalidades linguísticas como totalmente separadas, como se existisse uma "grande divisão" entre oralidade e letramento. Essa concepção parece ser um dos principais meios pelos quais um modelo autônomo de letramento é interiorizado e disseminado na sociedade contemporânea. É uma concepção endêmica ao letramento (Street, 2014, p.130).

Estudos realizados, em especial os de cunho etnográfico, contribuíram para situar socialmente o letramento e sua multiplicidade em diferentes culturas. De acordo com Barton e Hamilton (2004) grande parte do discurso público entende o letramento como uma competência autônoma. No entanto, ao desenvolverem seus estudos em Lancaster, pressupõem, em sua abordagem, que as crianças progridem em seu letramento influenciados pela experiência cultural e linguística, na comunidade e nas famílias, ou seja, o que trazem de suas vidas para dentro da escola.

Reiteramos que numa sociedade cada vez mais permeada por práticas de uso da leitura e da escrita, apenas dominar as técnicas, a tecnologia da escrita e da leitura não é o bastante. As pessoas precisam de competências diversas para uso da leitura e escrita em suas vidas cotidianas, e estas situações estão permeadas de sentidos e significados para elas.

É nesse contexto que para Soares (2022) este novo fenômeno necessitou ser nomeado, surgindo assim a palavra "letramento" aqui no Brasil, que a autora define como estado ou condição de quem se envolve em variadas práticas sociais de leitura e de escrita. Afirmando que a pessoa letrada passa a ter outra condição cultural e social. Não se trata de mudar de nível ou de classe social, a pessoa letrada muda seu lugar social, seu modo de viver, sua inserção na cultura, a relação com o outro e com o contexto, muda sua forma de pensar.

Reconhecer o letramento em suas diferentes práticas em outros contextos sociais se torna uma tarefa difícil, uma vez que ele está muito inserido nas instituições mais formais de ensino da leitura e da escrita como a escola. Para Street (2014) o desenvolvimento de pesquisas etnográficas pode contribuir para que uma suposta superioridade do letramento

escolarizado em comparação a outros letramentos possa compreender melhor as práticas de leitura e escrita.

Conforme afirmam Barton e Hamilton (2004) a escola é apenas um contexto em que letramento é usado e aprendido. É preciso olhar para além das fronteiras das instituições educacionais formais, para compreender as aprendizagens informais, como os adultos usam letramento em suas vidas, fora das instituições, pensando na educação formal e um contexto mais amplo.

À luz dos conceitos aqui apresentados concluímos que na perspectiva dos novos estudos do letramento a compreensão social sobre o que é ser alfabetizado e o uso da leitura e da escrita para pessoas amplia-se fortemente. Deste modo podemos perceber que para além do uso das competências de ler e escrever há dimensões políticas, sociais e econômicas fundamentais às pessoas em suas vidas em sociedade e quanto o letramento e a alfabetização estão envolvidos em relações de poder e de estrutura social.

No capítulo seguinte discutiremos acerca da importância da prática docente no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita que considere as dimensões aqui pontuadas, reconhecendo o aluno enquanto sujeito inserido na sociedade.

2.4. A PRÁTICA DOCENTE E OS SABERES DOS PROFESSORES: UMA CONSTRUÇÃO NO COTIDIANO

> "A reflexão crítica da prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática, sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo" (Freire,1996, p.24).

Muitas pesquisas, no século XX, abordaram a prática docente por diferentes ângulos, no entanto, o papel do professor nem sempre foi tema tão recorrente destas. Não havia uma preocupação com os diferentes aspectos que envolvem o ato de ensinar, visto que o papel do professor se restringia a transmitir aos alunos os conhecimentos legitimados socialmente e universais. Logo, as pesquisas eram voltadas para a apropriação que os professores faziam dos conteúdos que deveriam transmitir (Ferreira, 2007; Ferreira e Albuquerque, 2021; Souza, 2016).

Neste capítulo abordaremos as questões relativas à prática docente e sua fabricação a partir de alguns aspectos que consideramos relevantes ao olharmos para ela. Assim, discutiremos o processo de construção dos saberes dos professores e como estes se

constituem, enquanto sujeito singular e plural, a relação estabelecida entre teoria e prática a partir dos saberes constituídos em sua formação inicial e continuada, bem como os saberes experienciais que se constituem a partir das suas práticas e nas trocas com seus pares. Para isto tomamos por base para nossas reflexões, algumas ideias de alguns autores, tais como Ferreira (2007), Ferreira e Albuquerque (2021), Souza, (2016), Shön (2000), Albuquerque, Morais e Ferreira (2008), Tardif (2011), Nóvoa (2019) Freire (1998, 1996), André (2018) Chartier (2007), Silva e Albuquerque (2021), Santos e Albuquerque (2021), Nascimento e Ferreira (2021), Silva, Ferreira e Souza (2021), Leal, Ferreira e Castro (2023) e Thurler (2002).

2.4.1. Os Saberes e a Fabricação das Práticas Docentes

O professor durante muito tempo foi visto sob a ótica do detentor de conteúdo, ou do conhecimento técnico, ou, ainda, do compromisso político com a sociedade. É a partir da década de 1990 que há maior interesse pelo estudo das teorias e o modelo de formação, que procurava questionar a prática a partir das pesquisas, dos congressos, dos seminários e dos novos textos que surgiram no Brasil e no exterior. De acordo com Ferreira (2007), é a partir desta década que emergiram reflexões de que a ação profissional docente não está desvinculada das práticas sociais, essas abordavam sobre a prática docente, a experiência de vida e a memória dos professores sem dissociá-la ao saber acadêmico.

O professor visto como um transmissor do conhecimento, produtor de uma educação bancária, é fruto de uma relação estabelecida entre o conhecimento científico e a prática docente, baseado numa concepção da racionalidade técnica, a qual Ferreira (2007) define como um conjunto os saberes elaborados para a escola nos padrões científicos que se materializarão através da prática do professor em sala de aula.

De acordo com Shön (2000, p. 37) na perspectiva da racionalidade técnica:

> [...] um profissional competente está preocupado com problemas instrumentais. Ele busca os meios mais adequados para a conquista de fins fixos e não-ambíguos [...] nessa visão, a competência profissional consiste na aplicação de teorias e técnicas derivadas da pesquisa sistemática, preferencialmente científica, à solução de problemas instrumentais da prática.

A mudança no cenário nacional fomentou novos olhares sobre o fazer do professor e favoreceu o surgimento de novas teorias quanto ao saber para o exercício da docência. Contudo, a relação estabelecida entre o saber ensinado na escola pelos professores, nos

moldes da racionalidade técnica, em que a estes cabe selecionar os meios técnicos mais apropriados para tal propósito, passou a ser questionado. O ensino sob a perspectiva da racionalidade técnica privilegiou a relação tradicional de apropriação do conhecimento científico pelo aluno enquanto universal e inquestionável. As relações estabelecidas eram professor-saber e aluno-saber (Shön, 2000; Ferreira, 2007).

É a partir dos novos debates que se passa a considerar o "saber escolar" como algo diferente do conhecimento científico em si, com configurações próprias, surgindo, assim, a Teoria da Transposição Didática que mostrou que existe uma diferença entre o saber científico e o que é ensinado pelos professores em sala de aula, pois o saber que chega até os alunos sofre transformações e adaptações que vão torná-lo um objeto de ensino:

> O saber científico (relacionado com a produção acadêmica) difere do saber a ser ensinado (presente nas propostas curriculares, programas e livros didáticos), como, também, do saber que é efetivamente ensinado (presentes nos planos de aula e registros de professores). Portanto, de acordo com essa teoria, o saber que chega à escola e à sala de aula não é o mesmo que foi pensado nas pesquisas acadêmicas e reconhecido pela comunidade científica (Ferreira, 2007, p.57).

Em outras palavras, a teoria da Transposição Didática se volta para o saber sábio, o saber por ensinar e o saber ensinado sugerindo uma diferenciação entre eles. Este saber vai se relacionar com objetivos, organização da instituição, características, demandas sociais impostas a escola. Esta teoria procura minimizar a distância entre o saber científico e os demais tipos de saber com os quais pode se relacionar, assim ao conceber o conhecimento desta forma rompe com a ideia de linearidade do conhecimento presente na racionalidade técnica.

Para Albuquerque, Morais e Ferreira (2008, p. 253), de acordo com este enfoque, "as mudanças nas práticas dos docentes estariam vinculadas ao processo de transposição didática, no qual se prescreve novas definições do *saber por ensinar*". Os professores em seu cotidiano não fazem apenas o que está prescrito nos documentos oficiais, no livro didático e nos programas adotados pelas redes de ensino. O seu fazer pedagógico é consolidado a partir das junções de tais prescrições com as necessidades por eles percebidas em seu dia a dia em sala de aula no contato direto e intenso com os alunos, contextos e culturas diversas. Logo, a ação docente não está desvinculada das práticas sociais.

O pensamento sobre as formações e o que nelas era proposto é repensado e modificado em decorrência de uma mudança na visão que se tinha sobre a profissão docente, o professor passa a ser visto como mediador do processo de ensino e aprendizagem e não

mais como um executor, considerado como sujeito de sua história e dotado de uma trajetória de vida que impacta em sua profissionalização (Ferreira, 2007; Souza, 2016).

De acordo com Tardif (2011), a função docente é definida pelos seus saberes, é resultado da combinação de diferentes saberes é um "saber plural" que decorre da formação profissional, dos saberes curriculares, disciplinares e experienciais, esse último surge da experiência do professor em seu trabalho e nas relações com seus pares onde se faz e refaz. No entanto, esses saberes parecem ser algo exterior aos professores, na universidade, instituição responsável por produzir e legitimar os saberes científicos e pedagógicos, que são próprios da profissão, os professores se apropriam de saberes sobre a realidade e o seu fazer, mas, são saberes que eles não produziram. Em outras palavras, os saberes científicos e pedagógicos formam o conjunto de saberes que estão voltados para formação científica dos professores, são concretizados e disseminados na formação inicial e continuada dos professores. Suas práticas estão dominadas por esses saberes aos quais os professores são submetidos, mas que não foram por eles produzidos nem controlados.

Essa relação permanece ao olharmos para os saberes disciplinares compostos pelos diversos campos do conhecimento e transmitidos nos cursos de formação, estes emergem dos grupos sociais e da tradição cultural que são produtores de saberes sociais. E para os saberes curriculares que se apresentam na forma de programas curriculares das escolas que vão caracterizar os saberes sociais usados para formação dos alunos numa cultura erudita.

Já os saberes experienciais, são desenvolvidos pelos professores no exercício de seu trabalho e com base no seu conhecimento sobre o meio, nascem da experiência, sendo por ela também validados. Estes são saberes na prática e não da prática, uma vez que não se sobrepõem a prática docente, mas a constitui como a cultura docente em ação. São incorporados na forma de habilidades do saber-fazer e do saber ser às experiências coletivas e individuais dos professores (Tardif, 2011).

Os saberes enquanto elementos que constituem a prática docente conferem a esta, um *status* de erudita e se relacionam de forma simultânea com outros saberes como explica Tardif (2011, p. 39) ao dizer que "os saberes sociais, transformados em saberes escolares através dos saberes disciplinares e dos saberes curriculares, os saberes oriundos das ciências da educação, os saberes pedagógicos e os saberes experienciais".

De acordo com Ferreira (2007, p. 62):

> Quando se evidencia, porém, o saber docente, entende-se o professor como sujeito inventivo e construtivo, capaz de refletir sobre a sua prática, podendo transformá-la e redirecioná-la com base na experiência e no novo conhecimento que a academia

> produz, desde que seja significativo para sua prática. [...] Desse modo, o saber docente entra em cena como um saber tão importante quanto o científico no caminho para o sucesso escolar.

Já os saberes experienciais, por sua vez, são desenvolvidos pelos docentes no exercício de sua função ao enfrentarem diferentes situações que ocorrem, às vezes inesperadas, em que os docentes devem agir e lidar com elas, mas que não possuem modelos prontos de como irão enfrentá-las. Para Tardif (2011, p. 52) sua origem se dá "na prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão".

Nessa direção Souza (2016) em sua tese nos apresenta o conceito de esquemas de Goigoux & Vergnaud (2005), eles defendem que os esquemas profissionais permitem uma melhor compreensão do fazer dos professores sobre o que pensam e o que fundamenta a maneira como conduzem as situações didáticas. Os esquemas, profissionais, cognitivos e sociais mobilizados pelos professores são a forma em que se organizam para desenvolverem sua atividade docente em diversas situações. Em sala de aula quando ocorre uma situação surpresa os professores recorrem aos seus esquemas e buscam uma assimilação do ocorrido.

Os professores não transpõem o que aprendem na teoria para suas salas de aula, eles reconstroem suas práticas com base nas ações por eles experimentadas. Logo usam de suas habilidades pessoais para isso de seus "macetes". Os saberes experienciais são formados dos diferentes saberes e retraduzidos, polidos e submetidos aquilo que os professores têm construído na prática e na experiência, o que os tornam saberes vitais do saber docente (Tardif, 2011, p. 54).

Professores não atuam sozinhos, pois estão sempre em interação com os alunos e os seus pares. Os saberes experienciais vão contribuir para facilitar o trabalho deles nas interações estabelecidas, pois estas são objetos de tais saberes, junto às normas e obrigações que os professores estão submetidos em suas instituições de trabalho. Estes objetos são condicionantes da profissão docente, cabendo aos professores a capacidade de articular tais saberes em sua prática. Através da troca estabelecida com seus pares, os professores encontram respostas para as situações que enfrentam, é nela que os saberes experienciais são adquiridos e compartilhados através do diálogo que por conseguinte tornam-se um discurso capaz de formar e informar outros professores.

Nessa direção, é preciso refletir sobre o exercício da docência e sua construção, que acontece dentro da escola enquanto espaço que está sempre em movimento, permeada de conflitos, composta por pessoas que carregam consigo suas experiências de vida, sua cultura e que estabelecem relações diversas. Professores e professoras constroem sua docência,

principalmente, na coletividade do espaço escolar e formativo com seus pares diante do que lhe é prescrito pelas instituições em seus currículos, programas, projetos e avaliações. Diante do modelo de escola que conhecemos e dos desafios postos a este diante dos tempos atuais, é preciso atentar para como está sendo construída a identidade profissional dos professores. Como cada um constrói o próprio caminho nas dimensões do trabalho coletivo junto a seus pares, não apenas na técnica, na teoria e na aquisição de inúmeras competências, mas na "triangulação" entre os espaços profissionais, universitários e escolares nos quais se encontram as potencialidades transformadoras da formação docente (Nóvoa, 2019).

Logo, em seu processo formativo é importante que possa refletir criticamente sobre sua prática, seus propósitos e suas ações para que analisem o que pode ser melhorado. É nesse processo de refletir criticamente que as práticas do professor podem melhorar de tal modo que teoria e prática quase se confundem (Freire,1996, André, 2016).

A dicotomia entre teoria e prática é um desafio que há anos paira sobre a formação de professores. Neste sentido, Freire (1996, p.24) aponta que "a reflexão crítica da prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo". Os saberes advindos das mais diferentes instâncias aliados aos saberes construídos em suas trajetórias pessoais constituem as práticas de ensino dos professores que, por sua vez, estabelecem relações diversas com estes saberes articulando teoria e prática. A não articulação entre saberes científicos e experienciais instaura uma situação problemática entre eles, em que as práticas docentes estão submissas aos saberes que não foram produzidos nelas, desapropriando os professores dos saberes de sua profissão, distanciando os saberes sociais do institucional e do pedagógico.

Logo, os professores tendem a ignorar o que os pesquisadores evidenciam em seus trabalhos por se distanciar da realidade da escola, por isso, atentam para o que consideram mais pertinente a sua prática diante das condições que encontram. Os professores em suas práticas consideram mais o que discutem com seus pares do que aquilo exposto nas publicações didáticas por não serem diretamente usáveis em sala de aula. Eles procuram inovações didáticas que possam ser capazes de superar o fracasso escolar e, ao mesmo tempo, entusiasmar as crianças. As pesquisas realizadas de modo reflexivo sobre os saberes na ação podem levar os professores a compreenderem o que fazem, dando-lhe o domínio sobre o que sabem fazer (Chartier, 2007).

2.4.2. As Práticas Docentes para Alfabetização e o Atendimento da Heterogeneidade

De acordo com Ferreira e Albuquerque (2021, p.14-15), as práticas devem ser analisadas como operacionalizações que compõem o cotidiano, como manifestações de "táticas" e "estratégias", ao entender que "essas estratégias são produzidas e recriadas pelos sujeitos através das práticas cotidianas que por sua vez possuem sua própria lógica". É na escola que podemos identificar essas práticas cotidianas através de tais manifestações.

Os professores procuram desenvolver suas práticas em função do sucesso de seus alunos no desenvolvimento de suas aprendizagens, especialmente no que diz respeito à alfabetização, ao processo de apropriação da leitura e da escrita. Pois se sabe que o Brasil é marcado por um histórico de fracasso na alfabetização das crianças devido a inúmeras questões. De acordo com Silva e Albuquerque (2021, p. 21) os anos iniciais do ensino Fundamental, são fundamentais para esta apropriação, do contrário o aprendiz poderá ter em seu percurso escolar consequências negativas, logo esta etapa "assume uma grande responsabilidade: possibilita à criança a apropriação das propriedades e convenções do sistema de escrita alfabética e a consolidação da leitura e da escrita, ampliando a inserção dos alunos no universo letrado". É fundamental destacarmos também que os professores precisam conhecer como seus alunos aprendem, seus processos cognitivos e linguísticos da alfabetização para poderem propor a estas atividades que os ajudem a avançar em seus conhecimentos.

Pesquisas sobre as práticas dos professores têm mostrado como estas são fabricadas e (re)construídas de modo a atender as singularidades de seus alunos para que obtenham sucesso em sua alfabetização. De acordo com Chartier (2007, p. 187) as pesquisas resultantes do "pensamento e da ação dos professores permitiriam compreender como se aprende e se pratica um ofício [...] e como se melhora a eficácia do ensino". As pesquisas realizadas de modo reflexivo sobre os "saberes na ação" podem levar os professores a compreenderem o que fazem, dando-lhes o domínio sobre o que sabem fazer.

A pesquisa de Santos e Albuquerque (2021, p. 54) ao estudar a alfabetização de crianças nas redes públicas de Recife com o objetivo de "investigar o cotidiano da sala de aula, a fim de entender os investimentos e esforços da escola no processo de alfabetização de crianças", observou as práticas docentes voltando o olhar para o que as crianças fazem e como se inserem nas atividades. O estudo evidenciou que as práticas da alfabetizadora pesquisada visavam atender os processos cognitivos e linguísticos das crianças em busca de superar uma situação de fracasso que a turma do 2º ano do Ensino Fundamental se encontrava.

Assim também, nessa perspectiva quanto ao desenvolvimento de uma prática que atenta para as necessidades de aprofundar e consolidar os conhecimentos dos alunos. A pesquisa desenvolvida por Silva, Ferreira e Souza (2021, p.111) em uma turma multisseriada que atendia a estudantes de 2º a 5º ano, de uma escola do campo, teve por objetivo "refletir sobre as práticas de ensino da leitura e da escrita de uma professora do campo". Evidenciou que a professora pesquisada desenvolvia um planejamento sistemático voltado para estas necessidades e tinha o cuidado em organizar atividades para que atendessem aos diferentes níveis de conhecimento de seus alunos, inclusive através da vivência da mesma atividade para toda turma com adaptações necessárias em seus comandos.

Essas eram algumas táticas que a docente pesquisada fabricava em sua prática singular, que ocorria em um tempo também singular, em busca de solucionar problemas e demandas do dia a dia de forma objetiva de modo que em sua prática "compromete-se, orienta, ensina e leva os estudantes a avançarem em conhecimentos" (Silva, Ferreira e Souza, 2021, p. 125).

Silva e Albuquerque (2021) em sua pesquisa sobre a aprendizagem da escrita em turma de 2º e 3º anos do Ensino Fundamental analisaram as práticas de ensino de professoras para o atendimento à heterogeneidade dos conhecimentos sobre a escrita alfabética de alunos em escolas públicas de Recife–PE. Elas evidenciaram esquemas profissionais mobilizados pelas professoras para dar conta das heterogeneidades que foram efetivadas em suas práticas pedagógicas que são semelhantes e atenderam as competências e habilidades de cada estudante, diante do que precisavam aprender, pois as professoras conheciam seus alunos individualmente e as práticas alfabetizadoras fizeram os alunos avançarem na compreensão e consolidação do SEA.

Contudo, as autoras destacam que:

> […] para se trabalhar na perspectiva da heterogeneidade no sentido de fazer todos os alunos avançarem é preciso que os professores saibam avaliar os conhecimentos dos alunos e que esse trabalho avaliativo seja feito constantemente. Diante disso, enveredar por essas discussões pode auxiliar um pouco mais na fabricação das práticas docentes no atendimento do fenômeno da heterogeneidade, assim como levar a pensar no modo como as aprendizagens têm se revelado (Silva e Albuquerque 2021, p. 89).

Podemos observar que as professoras destas pesquisas procuraram atender as heterogeneidades dos conhecimentos presentes em suas salas de aula utilizando os seus saberes plurais, suas táticas, bem como fabricando novas práticas a partir do que é posto no cotidiano em suas salas de aula reais.

Todas as salas de aula são heterogêneas, logo a heterogeneidade não é algo novo e ela se apresenta em dois tipos diferentes como heterogeneidades sociais e individuais. Em consonância com Leal, Silveira e Castro (2023, p.2-3) entendemos que:

> [...] que existem diferenças individuais, que implicam nas singularidades de cada ser, e diversidade social, que implica em identidades sociais, nas quais, portanto, emergem homogeneidades, tais como as identidades étnicas, religiosas, regionais, de orientação sexual, gênero, dentre outras. Por outro lado, defendemos que a individualidade de um sujeito é composta por um conjunto de identidades sociais, além dos aspectos relativos às características biológicas e trajetórias de vida. Na pesquisa educacional, é preciso, portanto, tratar das heterogeneidades em sua complexidade e suas interrelações.

As heterogeneidades não são determinantes do fracasso escolar nem um impedimento para que os alunos possam desenvolver suas aprendizagens como é vista historicamente por muitos, especialmente heterogeneidade dos conhecimentos a qual abordaremos aqui. Os diferentes níveis de conhecimentos dos alunos precisam ser entendidos como parte dos processos cognitivos de aprendizagem de cada criança, que aprende em tempos em formas diferentes. Por isso é preciso que os professores conheçam os níveis de conhecimentos que se encontram seus alunos e como eles aprendem para que possam planejar suas ações de acordo com a realidade em que se encontram (Silva, Ferreira e Souza, 2021).

Assim os professores à medida que conhecem semelhanças e diferenças nos conhecimentos dos seus alunos podem utilizar nas suas práticas diferentes metodologias em busca de atender as heterogeneidades para que todos possam desenvolver seus conhecimentos e terem sucesso em sua alfabetização.

De acordo com Thurler (2002) as mudanças do novo século trouxeram novos objetivos e metodologias de aprendizagem que obrigaram os professores a inventarem permanentemente situações de aprendizagem e arranjos didáticos que atendessem e respondessem às heterogeneidades dos alunos, sendo estas mais flexíveis e maleáveis, superando um trabalho individualizado em uma divisão tradicional do trabalho. Contudo, defende que a eficácia da ação pedagógica dependerá cada vez mais da capacidade dos professores de desenvolverem respostas diferentes frente a heterogeneidade e a complexidade do seu contexto do trabalho.

Portanto, existe uma “margem de manobra” entre o pensado e o vivido, o dito e o feito que favoreceu uma criação própria dos professores que fazem o dia a dia da escola. Os atores presentes nos estabelecimentos escolares precisam inventar dispositivos sucessíveis

para resolver os problemas encontrados e que não são baseados em receitas ou modelos (Ferreira 2007, Thurler 2002, p. 94).

SEÇÃO 2

3. FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo traçou uma investigação sobre as práticas de ensino da leitura e da escrita das professoras dos anos iniciais dos municípios de Recife, Jaboatão, São Lourenço e Itaíba com o objetivo de analisar o que dizem as alfabetizadoras de Pernambuco sobre suas práticas pedagógicas para o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita dos estudantes, nos anos iniciais, no retorno às aulas presenciais durante a pandemia da Covid-19. Nesta seção apresentamos os caminhos que escolhemos para atender a este objetivo, apresentaremos, a seguir, os fundamentos teóricos em que nos apoiamos para definir nossas abordagens e os instrumentos de coleta que definimos em busca de responder o nosso objeto de estudo.

3.1. A ABORDAGEM E OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Adotamos uma abordagem de pesquisa quantiqualitativa, na primeira etapa realizamos questionários para levantamento de dados, na segunda usamos a técnica do grupo focal. De acordo com Gatti (2004, p. 13), "os métodos de análise de dados que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais." Para a autora existem problemas educacionais que têm a necessidade de dados quantitativos para serem contextualizados, como, por exemplo, o analfabetismo. Define dois aspectos a serem considerados como ponto de partida ao se empregar métodos quantitativos: o primeiro é que há propriedades dos números, das medidas e das frequências que delimitam como estes serão operacionalizados e o seus alcances; o segundo tem a ver com as perguntas do pesquisador, as boas análises dependerão das boas perguntas realizadas na abordagem de problemas, em outras palavras dependem de uma perspectiva epistêmica e da qualidade teórica ao abordar o problema de pesquisa, pois são estas guiam as interpretações e as análises.

Falcão e Regnier (2000) afirmam que em ciências humanas existe o esforço de quantificação no sentido de construir um corpo de conhecimentos científico. Em termos gerais, a ideia de quantificação é corpo de procedimentos, técnicas e algoritmos que se destinam a auxiliar o pesquisador a retirar de seus dados os subsídios necessários para responder aos questionamentos advindos dos objetivos de pesquisa traçados. É importante dizer que implícita ou explicitamente as ações de uma pesquisa quantitativa têm consigo um

modelo teórico acerca do objeto que é observado e que seus procedimentos não se processam de forma linear, pois a partir dos resultados o pesquisador pode necessitar modificar as categorias traçadas no trabalho inicial.

No tocante a abordagem qualitativa, esta busca compreender e interpretar os fenômenos sociais e a subjetividade humana. Idealiza o homem como sujeito e ator na construção da sociedade que vive, preocupando-se com a compreensão e interpretação do fenômeno social por meio da participação na vida de seus atores e tomando por base as perspectivas destes. O pesquisador busca compreender quais significados o outro dá às suas próprias situações.

É sob esta premissa que adotamos a abordagem qualitativa, pois aqui buscamos compreender os significados que as professoras dão às suas práticas pedagógicas, após vivenciarem um longo período de pandemia, em que as escolas estiveram fechadas e as aulas remotas, ao retornarem às salas com as aulas presenciais e se depararem com os alunos em situações diversas de alfabetização conforme apontam as pesquisas de Macedo (2022a).

Destacamos ainda Ludke e André (1986) que pontuam cinco características da pesquisa qualitativa, estas apresentadas por Bogdan e Biklem em 1982, a saber: (1) o ambiente natural como fonte de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, (2) os dados predominantemente descritivos, (3) o foco no significado que as pessoas dão a vida e as coisas, (4) a preocupação maior como processo da pesquisa e (5) uma análise de dados com tendência a ser mais indutiva.

Na primeira etapa realizamos questionários para levantamento de dados, contribuindo para análise de tendências quanto ao retorno presencial das aulas, traçando o perfil dos docentes dos anos iniciais, conhecendo os desafios encontrados por eles, o diagnóstico da aprendizagem dos alunos neste momento, suas opiniões sobre uso das tecnologias, em especial no tocante ao processo de alfabetização. Na segunda etapa de coleta usamos a técnica do grupo focal buscando uma compreensão mais profunda sobre este retorno, numa perspectiva de aprofundar tendências decorrentes dos questionários uma vez que o grupo focal permite que as pessoas expressem suas opiniões numa dinâmica interacional com seus pares.

3.1.1. Questionário

É o questionário um "instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito sem a presença do entrevistador" (Marconi e Lakatos, 2003, p. 201).

Conforme já pontuamos aqui, esta pesquisa encontra-se vinculada a AlfaRede que vem realizando pesquisas sobre a alfabetização no período da pandemia da Covid-19, e pós-pandemia no retorno às aulas presenciais. Por isso o questionário que aqui utilizamos foi um instrumento elaborado por este grupo de pesquisadores e distribuído por todo o Brasil. O questionário foi desenvolvido usando a ferramenta *Google Forms,* enviados através de link por *WhatsApp* e por e-mail aos sujeitos da pesquisa, que apresentou o objetivo da pesquisa da Rede, sua aplicabilidade em todo país, bem como o destino dos dados serem coletados. Na primeira questão, o "termo de consentimento livre esclarecido" foi disponibilizado ao participante para concordar ou não em participar da pesquisa. O questionário foi dividido em cinco seções: primeira sobre o perfil do docente, seus dados pessoais e profissionais; a segunda o retorno presencial às aulas; a terceira os desafios e problemas no retorno presencial; a quarta um diagnóstico da aprendizagem e o uso das tecnologias; a quinta o ensino remoto e a sexta a percepção sobre o ensino presencial após o remoto.

Estas sessões tiveram como objetivo coletar os dados a saber:

(i) seção: dados pessoais: estado que reside, raça, sexo, estado civil, grau de escolaridade, graduação que cursou, em qual modalidade e rede (privada ou pública); profissionais: função que ocupa, turma que atua, rede que trabalha, quantidade de escolas e turnos que atua, tipo de vínculo empregatício (efetivo, CLT, temporário), zona em que a escola está localizada (rural ou urbana) e tempo de experiência no magistério;

(ii) seção: as questões relacionadas ao retorno presencial das aulas procurando saber como os docentes avaliam a preparação: da infraestrutura da escola, dos protocolos sanitários, dos aspectos pedagógicos, e como avaliam o acesso à internet, a frequência e assiduidade dos alunos e nível de conhecimento dos alunos acerca da leitura e escrita. Usando para resposta uma escala de ótimo, muito bom/boa, regular, ruim, péssimo e inexistente.

(iii) seção: quanto aos desafios e problemas enfrentados as questões abordaram a cobrança de conteúdos pelos pais e pela escola, a desigualdade de acesso a tecnologias e outros materiais, lidar com rupturas e continuidades do processo educativo, com uma sala de aula numerosa e com a heterogeneidade entre as crianças, conseguir que os alunos

realizassem as atividades propostas e o recebimento de suporte e material pedagógico da rede. Aqui foi usada uma escala de 0 a 10 na qual 0 indica menor desafio e 10 maior desafio.

(iv) seção: quanto ao diagnóstico da aprendizagem e o uso das tecnologias, as questões versaram sobre qual o principal instrumento utilizado para diagnosticar o nível de conhecimento das crianças quanto a leitura e escrita, quais as tecnologias digitais mais utilizadas no ensino presencial, como utilizou o WhatsApp neste retorno. Usando questões de múltipla escolha.

(v) seção: sobre o Ensino Remoto questionou como os docentes avaliam a própria aprendizagem quanto às formas de comunicação com a família, as habilidades no uso das tecnologias digitais, o enfrentamento dos desafios da educação em parceria com colegas, e como avalia o impacto dessa aprendizagem quanto às habilidades de uso das tecnologias digitais e o enfrentamento dos desafios da educação coletivamente. Usando para resposta uma escala de ótimo, muito bom/boa, regular, ruim, péssimo e inexistente.

(vi) seção: quanto a percepção sobre o ensino presencial após o remoto procurou saber o que os docentes consideraram mais importante na volta ao ensino presencial. Usando questões de múltipla escolha.

Para eliminar possíveis problemas que pudessem atrapalhar na obtenção dos dados, foi realizado um teste com questionário-piloto. Para Bell (2008) os instrumentos para recolha de informações devem ser testados, ou seja, defende que nas pesquisas em que se usará questionários deve-se fazer um questionário-piloto para teste, pois este permite eliminar questões que não conduzam a dados relevantes na pesquisa, como o tempo para respondê-lo, por exemplo.

Partimos da premissa de que na análise o ideal é esperar que todos os questionários sejam devolvidos, e suas respostas observadas para só assim dar início aos registros e codificações necessários para analisá-los. Aguardamos o período de agosto/2022 a março/2023, em que o formulário esteve aberto para coleta de respostas, e apenas a partir do fechamento e levantamento dos dados coletados fizemos um recorte deste retirando os resultados de Pernambuco. Realizamos uma análise prévia para escolha dos sujeitos respondentes que se encontravam condizentes com os critérios estabelecidos nesta pesquisa para os participantes, e em seguida enviamos por email um convite para a participação dos mesmos na segunda etapa, os grupo focal. O questionário nos permitiu também traçar o perfil prévio dos participantes, que foi complementado a partir do grupo focal.

3.1.2. Grupo Focal

Escolhemos realizar os grupo focal porque nestes o interesse está no que as pessoas expressam e pensam, como e porque pensam de tal forma. Permite que uma multiplicidade de opiniões e processos sejam percebidos, o que em outros meios de pesquisa não seria possível captar os significados. Permitindo compreender diferenças e divergências, contraposições e contradições (Gatti, 2005).

De acordo com Gatti (2005) o grupo focal deriva das diferentes formas de trabalho com grupos na psicologia social. É um bom instrumento de pesquisa para levantamento de dados nas ciências sociais e humanas, sendo sua escolha criteriosa e coerente com os propósitos que a pesquisa coloca. Ao falar de sua composição, a autora indica que a escolha dos participantes deve acontecer de maneira que o grupo tenha homogeneidade e, ao mesmo tempo, uma variedade, de modo a promover discussões com diferentes opiniões e não apenas consensos.

Para realização do grupo focal seguimos o roteiro elaborado previamente pela AlfaRede que reúne questões relativas ao retorno presencial abordando temas como: a organização e as referências para o planejamento, a avaliação diagnóstica dos alunos, os desafios enfrentados e as estratégias para a alfabetização dos alunos, a discussão entre os professores sobre a alfabetização e seus problemas, os recursos e tecnologias digitais utilizados, o contato com as famílias e a frequência dos estudantes.

Acrescentamos a este roteiro algumas questões com temas que consideramos pertinentes ao nosso objeto de pesquisa a saber: a organização da estrutura física das escolas e o rodízio das aulas presenciais, se os desafios permanecem os mesmos desde o início do retorno presencial até o momento atual, quais os materiais e os recursos didáticos que vem sendo mais utilizados e os que dão mais resultados neste momento, como vêem o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas após a pandemia, se houve mudanças e em que, no que as experiências adquiridas no ensino remoto contribuíram ou não, para suas práticas atuais, como tem se dado e como avaliam a formação continuada para o ensino da leitura e da escrita nesse retorno às aulas presenciais.

Para realização desta segunda etapa, optamos por realizar: (i) sessões[4] com grupo focal ; (ii) com cinco[5] docentes de diferentes municípios de Pernambuco que participaram da primeira etapa da pesquisa, respondentes do questionário.

Com base nestes critérios, a priori, enviamos convites via email para os professores respondentes recebendo retorno de aceite de cinco professoras, no entanto, com o decorrer da pesquisa, devido à falta de disponibilidade de alguns respondentes em participar do grupo focal precisamos buscar outros profissionais, para isto, contamos com a colaboração de colegas professores. Com o decorrer da pesquisa precisamos lidar com algumas questões inesperadas, que consideramos fazer parte do percurso, portanto nesta segunda etapa realizamos o grupo focal via *Google meet* com cinco professoras, no primeiro encontro e mais dois encontros com três professoras buscando pela maior quantidade de informações possíveis, sobre os sujeitos explicaremos no tópico seguinte.

Vale ressaltar que realizamos o grupo focal de forma virtual, logo os fundamentos teóricos que trazemos aqui foram de suma importância para a realização deste trabalho, no entanto, por estarmos numa configuração diferente do presencial, isso implicou uma postura diferente por nós pesquisadores como: gravar a tela do notebook para não perder nenhuma informação e reação dos participantes; configurar a apresentação do layout da tela para que todas as participantes aparecessem nela; solicitar a todas que deixassem a câmera aberta, é fundamental também que as pesquisadoras deixassem a câmera aberta para passar confiança sobre o processo e estimular as professoras participantes; está atento às expressões corporais e faciais, pois como os microfones ficavam fechados nem sempre foi possível captar a espontaneidade de todas as participantes e reações diante das falas das colegas; enquanto pesquisadores sabemos da importância de fazermos anotações durante o grupo focal, porém nos encontros procuramos fazer poucas para podermos nos mostrar mais atentas ao que as professoras falavam sem parecermos dispersas. São alguns aspectos que consideramos importantes serem considerados quando o grupo é realizado de forma virtual.

3.2. OS SUJEITOS E O CAMPO DA PESQUISA

Para seleção dos sujeitos participantes da pesquisa definimos os seguintes critérios:

---

[4] O número de seções não foi definido inicialmente, pois dependia se a quantidade de dados produzidos seriam suficientes para responder o objeto de pesquisa.

[5] A princípio optamos por este número de participantes, mas foi modificado no decorrer da pesquisa em decorrência de algumas questões que explicaremos mais adiante na pesquisa.

(1) Ser professor/a da rede pública de ensino;
(2) Disponibilidade para participar da pesquisa;
(3) Ter atuado como professor/a regente em turmas de 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, no período de pandemia e no pós-pandemia, na retomada das aulas presenciais, especificamente nos anos de 2021, 2022 e 2023.

A partir da análise dos questionários realizada no mês de março de 2023, enviamos ao final deste um convite de participação no grupo focal, para diferentes professores respondentes que atenderam aos critérios estipulados para pesquisa.

A partir dos convites enviados, cinco professoras aceitaram o convite a princípio, no entanto, com o decorrer dos dias, quatro destas não tiveram disponibilidade para participar dos grupos. Seguimos então em busca de outros professores, durante os meses de abril e maio, através do diálogo com colegas professores, coordenadores e técnicos pedagógicos de diferentes municípios de Pernambuco, aos quais solicitamos a indicação de docentes que atendessem aos critérios estipulados. Partindo das indicações recebidas, entramos em contato com as professoras indicadas através do WhatsApp explicando o objetivo da pesquisa, suas contribuições para sociedade e como se daria o percurso metodológico. Dos contatos realizados, cinco professoras se disponibilizaram em participar, para as quais solicitamos que respondessem o questionário da pesquisa que foi enviado por WhatsApp em arquivo PDF em formato editável.

No entanto, uma das professoras participantes do primeiro encontro nós não consideramos para este estudo, pois desenvolvia suas atividades em turmas de Educação Infantil que foge ao critério por nós estabelecido para pesquisa, a mesma participou apenas do primeiro encontro em que explicamos melhor os critérios, não havendo problemas, ela participou do encontro fez importantes contribuições que não utilizaremos nas análises deste estudo.

Os sujeitos da pesquisa ficaram então compostos por quatro professoras, efetivas da rede pública de ensino, das cidades de Recife, Jaboatão, São Lourenço da Mata e Itaíba, sendo uma professora representante de cada rede de ensino, que estiveram no exercício da docência em turmas de 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, nos anos de 2021 a 2023, período de retorno às aulas presenciais nos municípios pesquisados, considerado neste estudo.

A seguir descrevemos o perfil das professoras e seus locais de atuação conforme responderam no questionário e nos grupo focal.

3.2.1. Conhecendo as Professoras da Pesquisa e seus Locais de Atuação

Conforme está disposto no Termo de Consentimento Livre Esclarecido presente na apresentação do questionário desta pesquisa, ao qual todos sujeitos tiveram acesso, garantimos a privacidade das informações prestadas pelos participantes. Definimos codinomes para as participantes, preservando suas identidades, portanto ficaram assim nomeadas as participantes da pesquisa: professora de Recife: **Prof.ª Recife**, professora de Jaboatão dos Guararapes: **Prof.ª Jaboatão**, professora de São Lourenço da Mata: **Prof.ª São Lourenço**, professora de Itaíba: **Prof.ª Itaíba.**

3.2.1.1. Professora de Recife: Prof.ª Recife

A Prof.ª Recife é mestra em Educação, especialista em Língua Portuguesa, graduada em Letras e atualmente cursa Pedagogia. Atua no magistério há mais de 20 anos na rede de Recife na mesma escola. No período de 2020, 2021, 2022 e 2023 vem atuando como professora regente na mesma turma, acompanhando-a no 2º, 3º, 4º e 5º anos, respectivamente. Informou que está com a turma desde que iniciou o período pandêmico em 2020 e que optou por acompanhar os estudantes no retorno presencial com o intuito de realizar a recomposição das aprendizagens.

Apresentou a escola como bem estruturada, com salas climatizadas, jogos disponíveis, projetos da rede com materiais como LEGO e Mind Lab. A comunidade atendida é bem diversificada, com alunos com um bom poder aquisitivo e, ao mesmo tempo, alguns muito carentes.

3.2.1.2. Professora de Jaboatão: Prof.ª Jaboatão

A Prof.ª Jaboatão é especialista em Formação de Professores e Gestão Educacional, Graduada em Pedagogia. Atua no Magistério há mais de 20 anos. Tem atuado em Jaboatão como professora nas turmas de 5º ano nos últimos anos.

Apresentou a comunidade que sua escola está localizada como muito simples, precária e com muitas necessidades. Sua escola não tem uma boa estrutura física e possui turmas lotadas com cerca de 30 alunos, estes sempre apresentaram muitas dificuldades que só aumentaram com a pandemia.

3.2.1.3. Professora de São Lourenço da Mata: Prof.ª São Lourenço

A Prof.ª São Lourenço é mestra em Ciências da Educação, especialista em Psicopedagogia, possui graduação em pedagogia e atualmente doutoranda em Ciências da Educação. Atua no magistério há 22 anos. No momento é professora regente na turma do 4º ano.

Informou que sua escola está localizada em um bairro urbano no município, com comunidade muito carente, apresentando muitas dificuldades socioeconômicas que aumentaram com a pandemia. Percebe a escola com um ambiente bom e acolhedor, mas que tem muita dificuldade quanto aos materiais pedagógicos.

3.2.1.4. Professora de Itaíba: Prof.ª Itaíba

A Prof.ª Itaíba é Especialista em Psicopedagogia, graduada em Pedagogia. Atua no magistério há 7 anos. Atualmente trabalha numa escola do campo numa turma multisseriada de 2º e 3º anos.

Sua escola está localizada na zona rural de Pernambuco, onde a economia gira em torno da agricultura e da pecuária. A professora de Itaíba apresentou sua escola com uma estrutura um pouco precária, mas que tem melhorado com o passar do tempo, pois vem se estruturando. Como a escola recebe os recursos financeiros, a gestão e a comunidade escolar vem fazendo reformas e ampliando o espaço escolar, pontua que hoje a escola possuiu uma máquina de xerox, coisa que era considerada muito distante da realidade, *um sonho*. Brinca ao dizer que hoje considera sua escola de primeiro mundo.

A professora informou em sua fala que não mora na cidade em que trabalha, mas, numa cidade vizinha e que precisa se deslocar diariamente 22km de sua casa até a escola. A professora de Itaíba destaca que trabalha há 7 anos nesta escola que no início foi muito difícil, pois a primeira turma que atuou foi uma multisseriada de 2º ao 5º ano com 35 alunos. Em um espaço muito pequeno onde era difícil se locomover, mas que foi vencendo os desafios e alcançando um bom resultado através de sua metodologia. Para a docente tem atualmente sido mais difícil o trabalho do que quando iniciou com a turma mais mista, pois hoje atende alunos vindos de uma pandemia, os quais não tiveram educação infantil e iniciaram a escola no 2 º ano.

SEÇÃO 3

4. ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, apresentaremos as análises realizadas a partir do percurso metodológico que traçamos para a coleta dos dados por meio da aplicação dos instrumentos definidos: o Questionário e o Grupo focal. Como já anunciado na introdução, neste trabalho tivemos o objetivo analisar o que dizem as alfabetizadoras de Pernambuco sobre suas práticas pedagógicas para o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita dos estudantes, nos anos iniciais, no retorno às aulas presenciais durante a pandemia da Covid-19.

Conforme discorremos na introdução desta pesquisa, algumas questões que nortearam este estudo se fazem necessárias em tais análises e decorrem da questão acima: como se deu as práticas para a alfabetização das crianças após a vivência do período pandêmico durante a retomada das aulas presenciais? Quais desafios os professores se depararam para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita? E o que estão fazendo para enfrentá-los em suas práticas pedagógicas? Quais materiais pedagógicos e tecnológicos têm contribuído para este processo?

Após a coleta dos dados, obtidos através da aplicação do questionário e do grupo focal realizados com as professoras participantes desta pesquisa, analisaremos os mesmos, apoiados nas concepções discutidas neste estudo. E ainda, na análise de conteúdo de Bardin (1977, p.15), ao afirmar que "a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados".

Esta seção está organizada em dois capítulos, no primeiro discutiremos os dados produzidos a partir do questionário observando as tendências sobre a volta ao presencial com relação a algumas temáticas por ele abordadas: o perfil dos docentes que responderam; o processo de retorno presencial às escolas; os desafios e problemas no retorno presencial; o diagnóstico da aprendizagem e o uso das tecnologias; o ensino remoto e a percepção sobre o ensino presencial após o remoto. Estabelecendo um diálogo com o que evidenciamos nos grupo focal, analisando aproximações e/ou distanciamentos entre o que foi apresentado pelo questionário.

Em seguida discutiremos os dados produzidos durante a realização do grupo focal que desenvolvemos nos meses de maio e setembro de 2023. No segundo capítulo "Retorno às aulas presenciais: um diálogo entre professoras", organizado em quatro subtópicos nos quais discutiremos as perspectivas das professoras sobre suas práticas pedagógicas para o ensino da

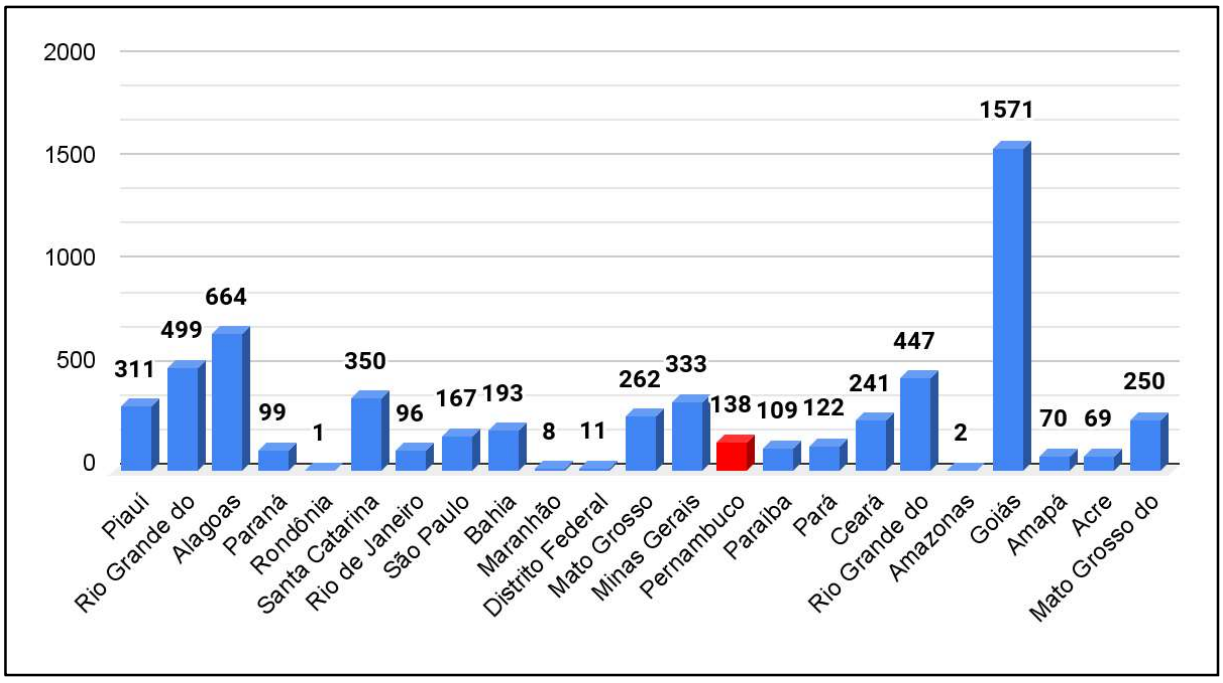
leitura e da escrita no contexto da volta ao ensino presencial a partir de suas falas, quanto as marcas deixadas pela pandemia da Covid-19, os desafios encontrados pelas professoras no retorno às aulas presenciais, as estratégias traçadas por elas para o enfrentamento aos desafios postos no retorno e as concepções das professoras sobre a alfabetização.

4.1. O QUE DIZEM AS ALFABETIZADORAS: UM DIÁLOGO ENTRE OS DADOS EVIDENCIADOS

> "O meu maior desafio foi trazer aquelas crianças para a realidade e dizer que a aprendizagem continuará acontecendo" (Prof.ª São Lourenço, 4º ano).

Para análise do questionário observamos, a partir das respostas coletadas nacionalmente, como vemos no Gráfico 1, as tendências por elas indicadas com relação aos aspectos do retorno presencial, conforme detalhamos no tópico fundamentos e procedimentos metodológicos desta pesquisa. Para isso, filtramos da planilha com as respostas nacionais, apenas as respostas obtidas no estado de Pernambuco, campo ao qual nos propomos analisar.

Gráfico 1 – Estados participantes.



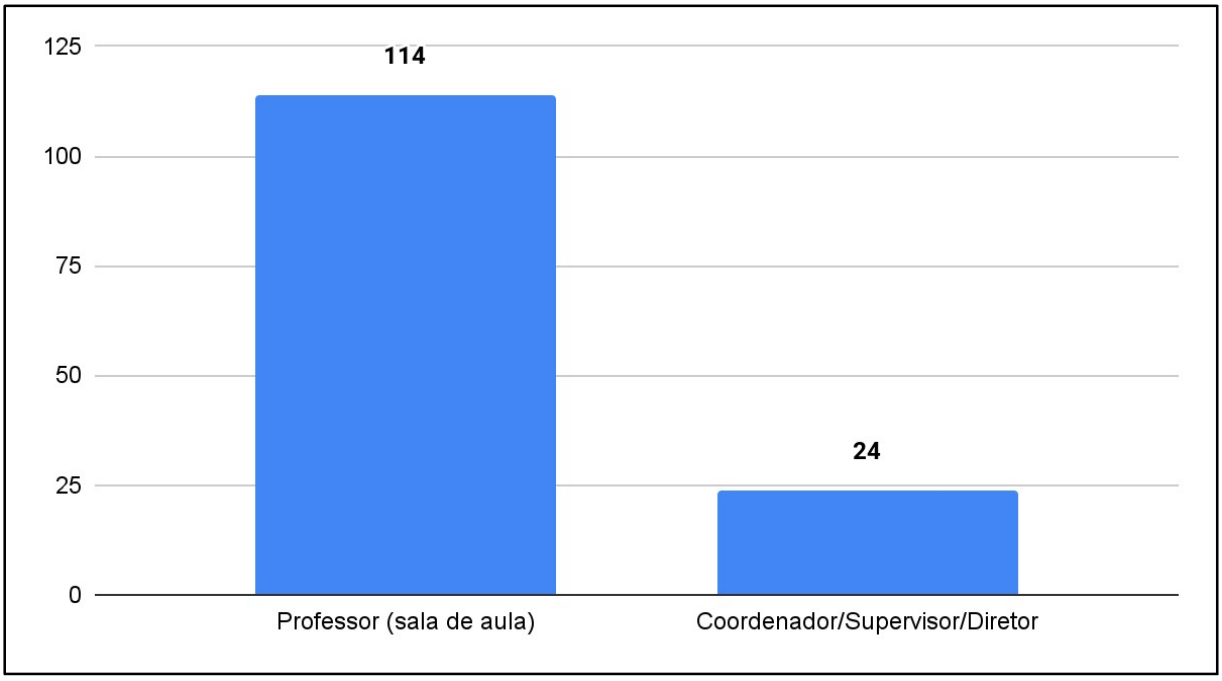
Fonte: Elaborado pela autora (2023).

De posse desses dados geramos gráficos, um para cada questão aplicada, e a partir destes, desenvolvemos uma análise quantitativa dos mesmos objetivando daí em diante uma análise qualitativa, pois interpretamos os resultados extraídos como tendências do processo de retorno presencial às escolas, em conformidade com Macedo e Cardoso (2022, p.19) ao afirmar:

> Com esse tipo de amostragem não se tem a pretensão de generalizar os resultados, porém, consideramos ser possível observar tendências no conjunto dos dados que podem contribuir para uma compreensão mais aprofundada dos processos de ensino remoto na alfabetização no Brasil.

No estado de Pernambuco responderam ao questionário um total de 138 professores, como mostra o Gráfico 2, os quais desempenham diferentes funções no espaço escolar. No entanto, a maior parte dos participantes atuam na regência de sala de aula, correspondendo ao total de 114 professores, enquanto 24 atuam em funções pedagógico-administrativas como coordenação pedagógica, supervisão e gestão escolar.

Gráfico 2 – Função que ocupa na escola.

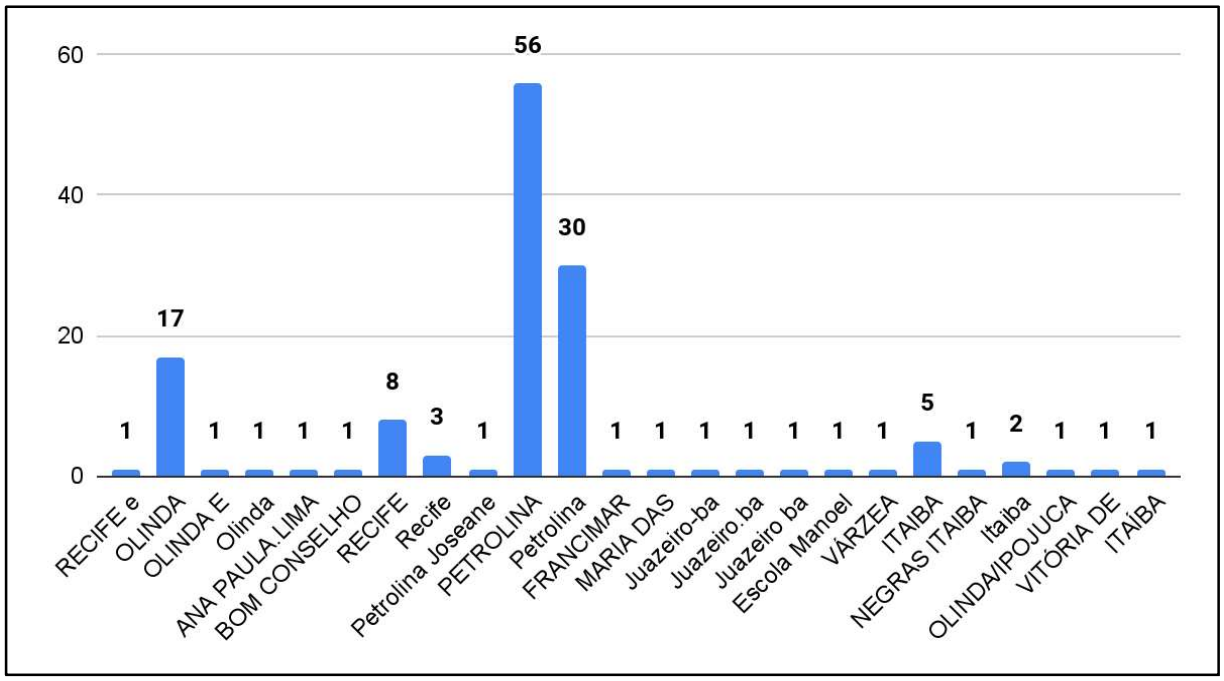


Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Conforme apresentado no Gráfico 3, os professores desempenham suas atividades nas cidades pernambucanas de Recife, Olinda, Jaboatão, Bom Conselho, Ipojuca, Itaíba, Igarassu,

Vitória, Várzea Grande e Petrolina, a este último corresponde a maior parte das respostas obtidas no questionário de Pernambuco, foram cerca de 50% do total. Alguns, excepcionalmente, também apresentaram-se como atuando profissionalmente no município de Juazeiro, na Bahia, porém residem em Pernambuco.

Gráfico 3 – Cidade onde trabalha.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Assim como foi identificado por Macedo e Cardoso (2022) na primeira pesquisa da AlfaRede, a maioria dos respondentes em nosso recorte também são mulheres, aproximadamente 95%, das quais cerca de 75% autodeclaram pardas e negras. Por isso, nesta análise de agora em diante usaremos o termo “professoras” para nos referirmos às participantes desta pesquisa. Tal característica é ainda muito marcante dos profissionais que trabalham com o fazer docente das crianças nos seus primeiros anos escolares, principalmente no Ensino Fundamental e no âmbito da alfabetização. Tal fato é histórico e carregado de crenças pelo senso comum, pois a mulher é aquela que carrega a responsabilidade pelos cuidados com os filhos, a casa, o esposo, a família de modo geral, ou seja, a de cuidadora.

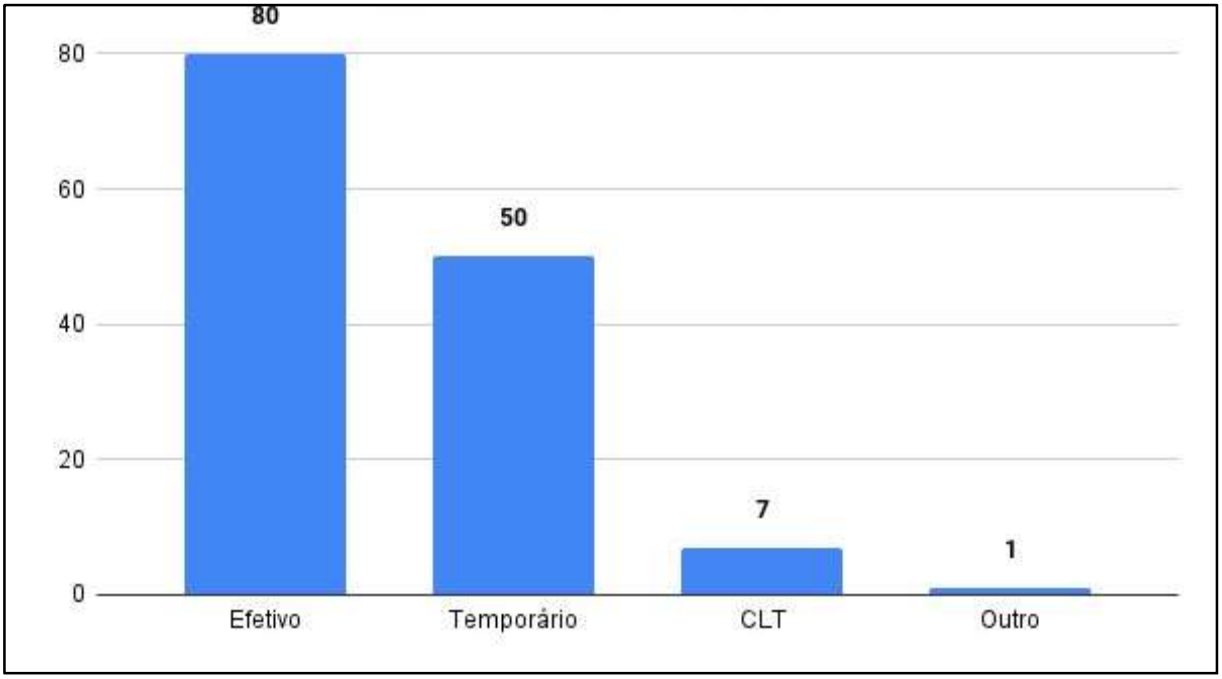
> Dos respondentes, 94% são do gênero feminino, confirmando um traço básico do perfil das professoras da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A maior parte das professoras são mulheres casadas (57%). Assim,

> além de exercerem as atividades de docência, … assumem outras funções como mães, esposas, cuidadoras, desempenhando uma multiplicidade de tarefas que compõem sua dupla ou tripla jornada de trabalho, evidenciando grande sobrecarga (Macedo e Cardoso, 2022, p.20).

A maior parte das docentes possui especialização, totalizando um percentual de 78%. Quase a totalidade destas possui curso superior, pois 90% são graduadas em Pedagogia, havendo dentre elas algumas com mais de uma graduação, a maioria estudou no ensino presencial, sendo 52,8% formadas na rede privada. Observamos ainda que há um significativo percentual de professoras apenas com a graduação, 18%, e um mínimo com mestrado, 3,6%.

Estas professoras trabalham, praticamente todas, na rede pública municipal de ensino, havendo apenas uma delas que trabalha na rede privada, e uma que trabalha nas duas redes. A maior parte das respondentes, 75%, trabalham apenas em uma escola, no entanto, em dois turnos. Suas escolas estão localizadas em áreas urbanas, em sua maior parte, porém, um número significativo de participantes são de escolas do campo (37,6%). Percebemos que no tocante ao vínculo destes profissionais, há um grande número de professores que são temporários, sendo um percentual de 41,3% em relação aos efetivos que neste estudo são a maioria de 57%, como podemos observar no Gráfico 4 abaixo. Tal dado reflete a precarização do trabalho docente, pois estes não possuem vínculo com as redes.

Gráfico 4 – Tipo de vínculo empregatício.



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Percebemos uma diminuição do quadro de professores efetivos nas redes de ensino, o que está em conformidade com o que foi constatado por Macedo e Cardoso (2022, p.23) na pesquisa da AlfaRede, em que cerca de um terço das docentes que trabalhavam no ensino remoto não tinham qualquer vínculo com suas redes de ensino revelando uma relação precarizada de trabalho. Esses autores analisaram que se "o ensino remoto instaura uma relação de precarização do trabalho, para as professoras não concursadas essa relação é ainda mais precarizada". Esses professores se submetem a situações conflitantes por não terem vínculo estável, muitas vezes seus salários são inferiores, nem sempre permanecem no mesmo local de trabalho, pois têm de atender às demandas impostas pelas redes, atuando muitas vezes em várias escolas numa mesma semana.

Como pontuamos acima, os sujeitos respondentes da pesquisa foram em sua maioria, quase a totalidade, de professoras atuando na regência de salas de aula, estas nem sempre trabalham no mesmo ano, ensinam em todos os anos do Ensino Fundamental I. Contudo observamos que grande parte dessas professoras atuam nas turmas de 1º, 2º e 3º anos, um somatório de aproximadamente 47,8% do total de participantes.

Cerca de 90,5% das professoras possuem mais de 10 anos de experiência, o que nos leva a supor que as participantes são conhecedoras do fazer pedagógico e do ambiente escolar, e que muito têm a contribuir com seus saberes, em específico se refletirmos que tais docentes vivenciaram a alfabetização das crianças antes, durante e depois da pandemia da Covid-19. Apenas 9,4% das participantes encontram-se no início de suas carreiras docentes possuindo até 5 anos de experiência, aqui podemos refletir que talvez estas docentes tenham iniciado seu magistério pouco antes do período pandêmico ou até mesmo durante ele, ao considerarmos seu tempo de experiência. Logo tendem a sofrer grande impacto diante da conjuntura que se instaurou com o ensino remoto e um retorno ao presencial marcado por muitas incertezas.

De acordo com Tardif (2011) os primeiros anos de trabalho os professores acumulam aprendizagens rapidamente que lhes parece fundamentais para o exercício de sua profissão:

> [...] é no início da carreira (de 1 a 5 anos) que os professores acumulam, ao que parece, sua experiência fundamental. A aprendizagem rápida tem valor de confirmação: mergulhados na prática, tendo que aprender fazendo, os professores devem provar a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar. A experiência fundamental tende a se transformar, em seguida, numa maneira pessoal de ensinar, em macetes da profissão, em habitus, em traços da personalidade profissional (Tardif 2011, p. 51).

Em busca de conhecermos mais a opinião dos professores quanto ao retorno às aulas presenciais, os questionamos sobre como avaliaram alguns aspectos: a infraestrutura da escola, os protocolos sanitários, a preparação pedagógica, o acesso da escola a internet, a frequência e assiduidade dos alunos e o nível de conhecimento dos alunos quanto a leitura e escrita. As respostas apresentaram alguns indicadores: em nossa análise definimos que as respostas atribuídas a: ótimo, muito bom/boa, bom/boa como positivas; e péssimo, ruim e regular como negativas.

Sendo assim, evidenciamos que cerca de 82% das participantes avaliaram a infraestrutura das escolas e os protocolos sanitários, estabelecidos mediante ao período, ainda, pandêmico, como positivos, enquanto apenas 18% avaliaram como negativo. Sinalizando que tais aspectos não foram problemas para a retomada das aulas, no entanto, isto não foi constatado no grupo focal, que discutiremos e aprofundaremos mais adiante no próximo capítulo desta seção. Nesses, as professoras relataram que em algumas instituições a infraestrutura apresentava problemas e precisaram ser reformadas e os alunos realocados em outros ambientes, inclusive menores que a escola e que não atendiam a demanda. Os protocolos sanitários não foram seguidos corretamente, por diferentes motivos como a resistência de algumas famílias, por exemplo, ao uso da máscara, a vacina, a estrutura física da escola, a organização e adequação a uma rotina escolar, como se evidencia nas falas a seguir:

> Pelo menos na escola que eu trabalho, houve uma grande resistência de algumas famílias não tomarem a vacina, não deixar também as crianças se vacinarem, devido à religião. A questão do dogmatismo muito forte. Então, a gente teve, assim, uma dificuldade muito grande, né? Porque muitas crianças não receberam a vacina. E os pais também. Não concordavam em colocar máscara. Então, aí foi uma questão também muito difícil (Prof.ª São Lourenço, 4º ano).
>
> Então, planejaram assim um sistema de rodízio. E lá na minha escola já tivemos um agravante, assim. O prédio sede, ele estava com problemas estruturais… As regras de distanciamento não são bem respeitadas, não, viu? É tudo no papel, né? No papel tudo bonitinho. Mas não existia essa regra. Olha, criança, quando chega a hora da merenda, desce todo mundo junto. Desce todo mundo junto e cadê o distanciamento? O banheiro é aquele mesmo, né? Se tem dois banheiros, ele já se vira em escola toda (Prof.ª Jaboatão, 5º ano).

A preparação pedagógica foi considerada positiva para a maior parte dos docentes, 86%, no grupo focal as professoras externaram que o planejamento aconteceu em parceria com a equipe pedagógica de suas escolas que tornou um momento produtivo. Isto reflete que

professores se consideravam preparados e confiantes para retomar presencialmente suas atividades no espaço escolar junto aos seus alunos.

O acesso à internet e a frequência também foram considerados aspectos positivos pelas professoras que responderam ao questionário no retorno às aulas, conforme assinalaram cerca de 70% deles, um dado significativo visto que o acesso à internet tanto de alunos como dos professores foi difícil durante as aulas remotas e nas escolas também. No grupo focal constatamos que apenas para Prof.ª Recife houve uma melhora de acesso à internet na sua escola, como fica evidenciado na sua fala adiante. Porém, isso não ocorreu nas escolas das demais professores participantes.

> O acesso da internet no prédio também melhorou, nos últimos meses. Então, aí facilitou para pesquisar, porque se tinha muita dificuldade, o professor tinha que usar uma pesquisa na internet, usava o seu próprio aparelho celular (Prof.ª Recife, 5º ano).

Sabemos que nas escolas nem sempre houve internet disponível para acesso, e quando existia normalmente se restringia às atividades administrativas das instituições, e que muitos docentes utilizavam a sua própria internet (dados móveis) para atender suas demandas pedagógicas e administrativas, seja no ambiente escolar ou fora dele, em suas casas, por exemplo. Durante o ERE a falta de acesso à internet e aparelhos eletrônicos foram o grande desafio para que professores e estudantes, revelando a grande desigualdade social e a exclusão escolar para a maior parte dos estudantes da classe popular que não puderam acessar as aulas, em especial os alunos em processo de alfabetização que dependiam da orientação, mediação e dos aparelhos de seus pais. Nessa direção, Porto, *et al.* (2022, p.132) afirmaram que:

> O ensino remoto foi posto em movimento de maneira muito desigual, sem discussão com a comunidade científica e sem a participação das comunidades escolares. Não foram garantidas as condições necessárias para que estudantes, professoras e professores pudessem efetivar o novo modelo, resultando no aprofundamento das desigualdades sociais no país, na exclusão de milhões de estudantes de seu processo de escolarização e aumentando, ainda mais, o abismo existente entre as redes públicas e privadas.

Portanto, o ensino mediado por tecnologias é uma realidade ainda muito distante da educação brasileira e cheio de impossibilidades, como nos alertam as autoras Tassoni e Osti (2022, p.94), pois a partir do cenário vivido com o ERE ficou evidente que a falta de acesso

às tecnologias gerou “impossibilidades de ensinar e de aprender em razão da ausência de condições para a realização de um trabalho pedagógico que pudesse alcançar a todos marcaram de forma importante o ensino remoto emergencial”.

Com relação à frequência e assiduidade dos alunos podemos constatar no grupo focal que esta não foi tão positiva, o que discorda dos dados evidenciados através da aplicação do questionário em que mais 70% dos professores consideraram positiva. Devido ao medo do vírus muitas famílias tinham resistência em levar seus filhos à escola, a princípio, e depois sempre que alguém demonstrava ter sintomas gripais algumas crianças paravam de ir à escola, como afirma a professora do município de Itaíba relatando também que na organização para retorno às aulas sua escola não fez rodízio entre os alunos porque já havia uma baixa frequência destes.

> Não. O rodízio é que as crianças não compareciam com a grande maioria, entendeu? Na grande maioria, os pais decidiram que ainda não se sentiam preparados para essa volta… Quando alguém gripava, pronto. Quando alguém espirrava, não, não, saia de perto. Então, ficou assim, sabe? Muito difícil, foi muito difícil, realmente, a nossa volta. Mas voltamos. Mas, assim, nem todos voltaram (Prof.ª Itaíba, multisseriada).

No que diz respeito ao nível de leitura e de escrita, a avaliação feita pelas participantes apresentou praticamente um empate entre as opiniões, uma vez que a maioria, um total de 47%, consideraram como negativo, enquanto 43% consideraram o nível dos alunos como positivo. Divergindo totalmente do que evidenciamos no grupo focal em que todas as professoras consideraram um grande desafio lidar com os problemas apresentados pelos alunos e por elas diagnosticados, interpretando-os como consequências de um longo período longe da escola sem acesso às aulas remotas. Essas professoras destacaram que em algumas turmas de quarto e quinto anos havia aproximadamente metade da turma sem ler e escrever.

> É 2021, no segundo semestre, quando a gente voltou, em 2022, no primeiro semestre, o desafio era alfabetizar… 12 alunos no total de uma turma de 26. É um quantitativo grande (Prof.ª Recife, 5º ano).

O dado acima revela as consequências da falta de acesso ao ERE que impediu o diálogo entre professores e alunos e a interação ensino-aprendizagem, Macedo e Almeida

(2022, p.42) constataram em sua pesquisa a partir dos relatos das professoras que por mais que elas tentassem “se aproximar das crianças reproduzindo a aula no quadro improvisado na sua casa, a interação face a face, determinante no processo de ensino-aprendizagem, não se concretiza” havendo assim o desaparecimento do espaço educativo. Logo houve um “empobrecimento tanto das práticas de ensino como da aprendizagem, pois é baixa a qualidade dos recursos didáticos e das interações pedagógicas, conforme afirmam Porto, *et al.* (2022, p.141).

Nessa direção, Soares (2020b) ao ser questionada sobre quais são os novos desafios da alfabetização no Brasil diante do contexto epidêmico, em entrevista concedida ao canal Futura, no dia 8 de setembro 2020, reforçou a importância da interação entre professor-aluno e durante alfabetização, uma fase fundamental para as crianças.

> A atual pandemia veio acrescentar novos desafios, afastando as crianças das escolas e das alfabetizadoras na fase fundamental do processo de escolarização. Por um lado, foi interrompido o processo de alfabetização no início do período em que a interação alfabetizadora-criança é indispensável, pois a aprendizagem do sistema de escrita alfabética depende da compreensão bem orientada das relações oralidade-escrita. Por outro lado, o afastamento das crianças da escola interrompe um processo apenas iniciado de escolarização, em que a criança começa a se inserir na “cultura escolar” (Soares, 2020b, p. 2).

No que concerne aos desafios e problemas enfrentados no retorno presencial solicitamos que os professores os identificassem a partir de alguns aspectos: a cobrança de conteúdos pelos pais e pela escola, a desigualdade de acesso às tecnologias e outros materiais, lidar com rupturas e continuidades do processo educativo, lidar com uma sala de aula numerosa e com a heterogeneidade entre as crianças, conseguir que os alunos realizassem as atividades propostas e o recebimento de suporte e material pedagógico da rede que discutiremos adiante. Nesta seção do questionário as respostas foram indicadas com base em uma escala de 0 a 10, na qual 0 indica o menor desafio e 10 o maior desafio. Para nossa análise consideramos que as respostas atribuídas aos indicadores de 0 a 4 são consideradas menos desafiadoras e a partir de 5 mais desafiadoras.

Podemos observar a partir dos dados evidenciados que a maioria dos aspectos abordados nesta seção do questionário foram considerados desafiadores pelas docentes, com exceção de um: o recebimento de suporte material e pedagógico da rede na qual atua. Nesse, 56% das docentes não o consideraram como um desafio, porém a partir do grupo focal observamos que não havia um leque de materiais ou o suporte das redes, e sim um acompanhamento por parte do corpo administrativo e técnico das escolas como a gestão e

coordenação ou técnicos/supervisores junto às professoras, o que podemos ver nas falas abaixo.

> A gestora faz assim, que ela visita, não é? Nas salas que ela está. Então, ela sempre pergunta. Então, já é um estímulo, quando ela chega lá para saber como eles estão. Então, é aquele estímulo, aquela palavra forte. Quando ela vai, ela traz essa palavra. Eu gosto muito disso. Então, é isso (Prof.ª Jaboatão).
>
> No meu caso, lá na escola, a coordenadora que trabalha conosco, nós, professoras, nós, os pares, e também quando vem a visita dos técnicos, da secretaria, a gente se reúne e repassa toda a necessidade da sala. Eles também nos auxiliam em relação a isso. Mas, no mais, no cotidiano, somos nós, professores. Conversamos, trocamos ideias. E, assim, vamos caminhando (Prof.ª São Lourenço, 4º ano).

Apenas em Recife havia uma maior disponibilidade de materiais tecnológicos e didáticos, que nem sempre atendiam a demanda dos alunos, enquanto em São Lourenço a professora fala da dificuldade de acesso a outros materiais relatando que têm apenas o livro didático, logo não pode contar com uma diversidade de materiais que possam contribuir para a aprendizagem das crianças, usando para além do livro, recursos que pesquisa e produz com o intuito de atender as diferentes especificidades dos alunos, conforme podemos observar nos relatos abaixo.

> A gente tem uma estrutura de um prédio bom, as salas são climatizadas, temos jogos disponíveis, alguns projetos de rede. E a gente trabalha na escola com Mind Lab. A gente também pegou um tempo da Lego, que ainda tem, a gente ainda tem esse acesso na escola. Então, em relação à estrutura, nós estamos bem. Em relação a outras realidades que a gente conhece, nós estamos bem (Prof.ª Recife, 5ª ano).
>
> No entanto, tem a questão do material pedagógico, né?...Então, essa questão aqui também é muito difícil, né? Porque muitas vezes tem o livro, mas não tem outro material de apoio (Prof.ª São Lourenço, 4º ano).

As educadoras identificaram que foi desafiador lidar com a cobrança dos pais e da escola pelos conteúdos, um total de 58,6%, assim como encarregar-se de turmas numerosas, 59,4%, e com a heterogeneidade dos alunos, 60,8%. Quanto a esse último aspecto podemos constatar no grupo focal que para as professoras tal realidade sempre existiu e que sempre tiveram que considerá-la em suas salas de aula, mas que as diferenças nos níveis de

aprendizagem entre os alunos se agravaram muito com a pandemia. Podemos evidenciar tais desafios a partir das falas das docentes no grupo focal.

> O sistema não quer saber se o aluno foi alfabetizado ano passado, se foi alfabetizado no início deste ano. A gente tem as avaliações externas chegando (Prof.ª Recife, 5º ano).
>
> Sempre são turmas grandes, não é? Na média de 30 alunos. Com aquelas imensas dificuldades que a gente já sabe. E a pandemia aumentou um bocado (Prof.ª Jaboatão, 5º ano).

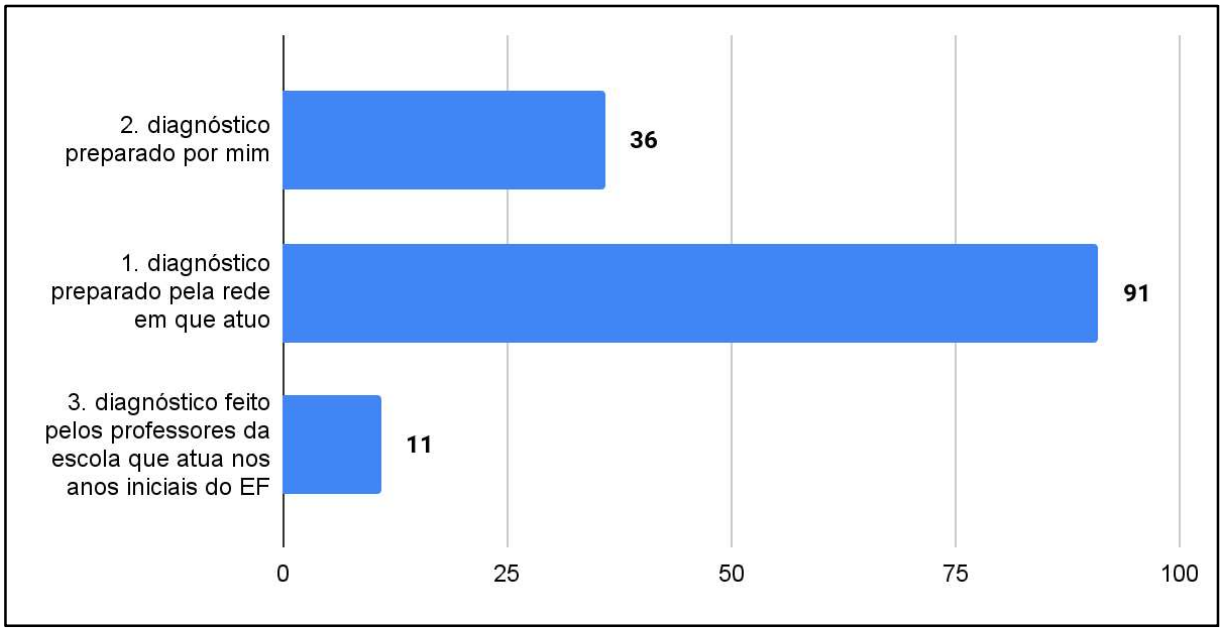
Também consideraram um desafio a desigualdade de acesso às tecnologias, conforme vimos já pontuamos aqui, este fato causou grandes prejuízos aos estudantes das classes populares e a seu processo de alfabetização. Situação que também foi atestada de forma unânime pelas professoras no grupo focal tanto no ensino remoto quanto presencial, inclusive algumas redes no período pandêmico não fizeram nenhum uso das ferramentas digitais, para qualquer contato com os alunos, como afirmam as professoras de Jaboatão e Itaíba, fazendo uso apenas dos bloquinhos de atividades.

> Porque Jaboatão não trabalha com as tecnologias. Nós fazíamos cadernos, o Turbine o Seu Conhecimento. E era entregue ao aluno nas famílias, era entregue às famílias mensalmente (Prof.ª Jaboatão, 5º ano).
>
> O mesmo caso da professora Prof.ª Jaboatão, eles iam pegar uma cesta, uma cesta básica, e nessa cesta tinha a entrega das apostilas. Nós entregávamos as apostilas e eles pegavam e levavam para casa (Prof.ª Itaíba, multisseriada).

Nessa direção, a pesquisa de Pereira, Santos e Santos, (2022, p 251) constatou que os professores também não receberam orientações, formação, suporte e aparelhos tecnológicos para desenvolverem suas aulas no ambiente digital, bem como seus alunos para acompanharem as aulas. No entanto, “os professores foram cobrados pela sociedade, pelos pais e pelos governos no sentido de continuar a desenvolver suas atividades de docência sem as mínimas condições estruturais para esse processo de mediação da aprendizagem”.

Após identificarem os desafios, seguimos questionando as professoras quanto ao diagnóstico das aprendizagens e o uso das tecnologias. Perguntamos a essas qual instrumento utilizaram, na volta ao presencial, para diagnosticar o nível de conhecimento sobre leitura e escrita das crianças, dando-lhes algumas opções como podemos visualizar no Gráfico 5 abaixo.

Gráfico 5 – Principal instrumento utilizado para fazer diagnóstico de leitura e escrita.



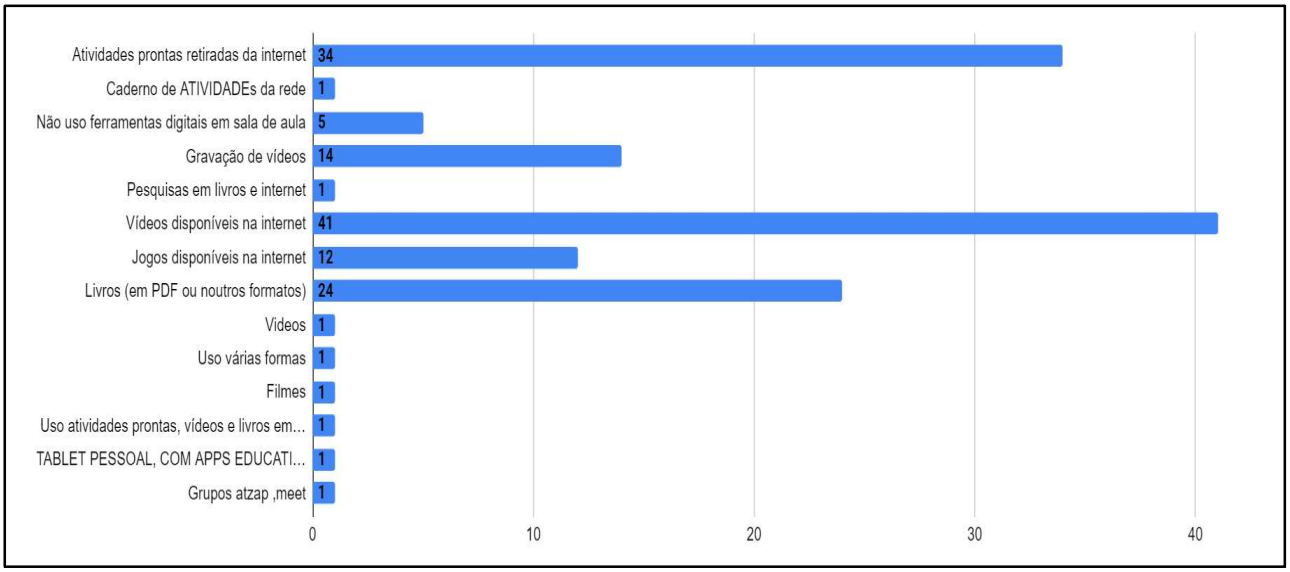
Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Como podemos observar, a maior parte, 65,9%, das docentes utilizaram o diagnóstico preparado por suas redes, enquanto 26% o diagnóstico preparado por elas mesmas e 7,9% o diagnóstico feito em parceria com os professores de suas escolas. Evidenciamos que esse aspecto está em conformidade com o que disseram as professoras no grupo focal, elas afirmaram que utilizaram os instrumentos diagnósticos de suas redes e os que elas próprias elaboraram diante da realidade de seus alunos juntamente com outras estratégias que discutiremos melhor no próximo capítulo. Esse dado nos faz refletir sobre como têm sido desenvolvidas as atividades diagnósticas das redes? O que estas têm considerado para diagnosticar as aprendizagens dos alunos? Até que ponto elas podem retirar a autonomia dos professores em elaborarem atividades diagnósticas que correspondam à realidade de seus alunos e não apenas o que está posto nos currículos?

Com relação às tecnologias digitais indicamos diferentes recursos para que os participantes marcassem as que mais utilizaram no retorno ao ensino presencial, percebemos que houve uma variedade de respostas, todos os itens indicados no questionário foram assinalados e outros acrescentados. Porém, 29,7% das docentes destacaram os vídeos disponíveis na internet como o recurso tecnológico mais utilizado por elas, seguido das atividades prontas retiradas da internet, 24,6%, enquanto 17% indicaram os livros em *Portable Document Format* (PDF) ou em outros formatos e 10% a gravação dos próprios

vídeos. Os demais recursos não receberam indicações que podemos considerar expressivas, assim como o não uso das ferramentas digitais em sala de aula, com apenas 3% do total, como podemos observar no Gráfico 6.

Gráfico 6 – Tecnologias digitais mais utilizadas no ensino presencial.



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A partir deste dado podemos refletir sobre uma possível diminuição na resistência dos professores em utilizar a tecnologia em suas práticas pedagógicas, que pode ser decorrente das vivências impostas pelo ERE. Durante esse período foi possível ouvir discursos sobre a necessidade dos professores se adequarem/adaptarem às suas práticas de ensino à nova realidade, de utilizar as metodologias ativas, o ensino híbrido, os games, os softwares e os inúmeros aplicativos (Apps) educacionais. Professores externaram suas imensas dificuldades no uso das tecnologias, anseios e expectativas por formações que pudessem ajudá-los nos desafios postos com as aulas remotas. Os resultados das pesquisas, como as realizadas por Santos e Vasconcelos (2021), por exemplo, apontaram que alguns professores não veem o uso das Tecnologias da Informação e Comunicações (TICs) com bons olhos e diante da falta de aperfeiçoamento, os docentes alimentam grande rejeição com relação ao uso das novas tecnologias. No entanto, passado alguns anos e após as experiências do ERE, os dados aqui nos mostram que essa realidade vem se transformando, como podemos constatar na fala da Prof.ª Recife a seguir:

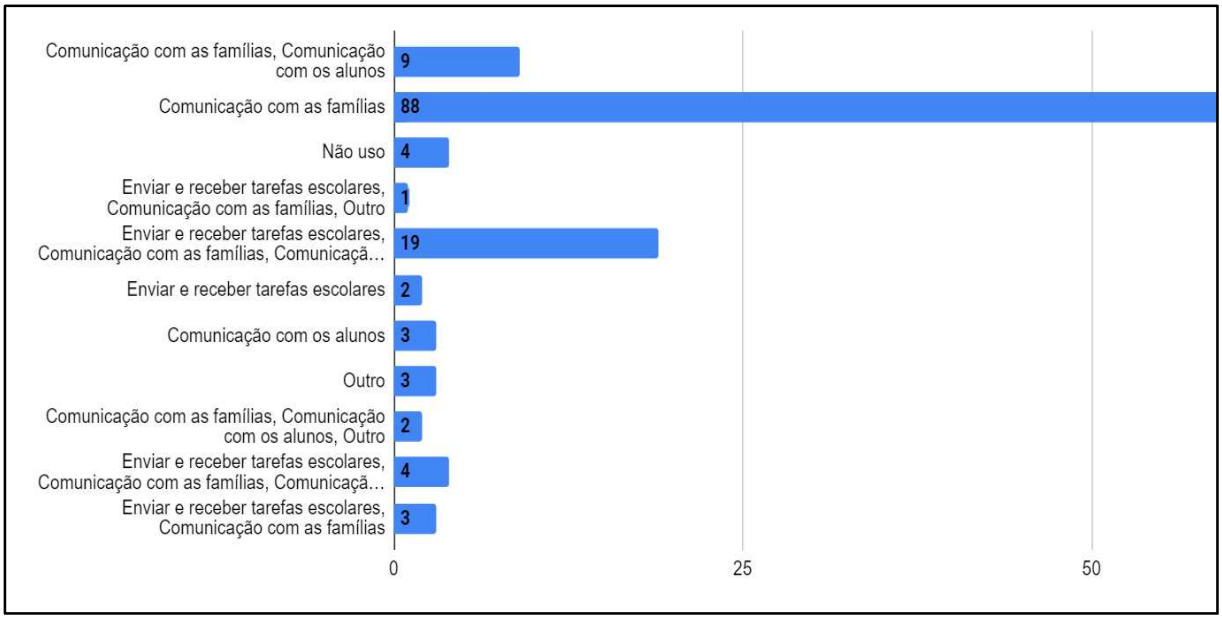
> Os recursos que a gente utilizou, eles ficaram, de certa forma. A gente ainda está se apropriando, falando por mim, eu vou na curiosidade de mexer, eu lembro que eu tive a mesma situação do som, essa dificuldade de como fazer, eu tinha dificuldade de transmitir a tela, quando estava dando aula para os meninos pelo Meet. E aí eu tinha essa dificuldade, como? Eu conectava o celular, conectava no computador, mas ia. Mas, hoje, passado esse período pós-pandêmico, a gente continua, temos a disponibilidade de ter uma Smart TV, e aí a gente pode fazer uma conexão com vídeos, com quiz, com perguntas, a gente pode dinamizar de uma forma mais eficiente (Prof.ª Recife, 5º ano).

Em consonância com o que trazemos acima, as professoras pesquisadas por Abreu, *et al.* (2022, p. 305) foram unânimes sobre o uso das TICs como um recurso metodológico importante no retorno às aulas presenciais.

> Ainda que se considere as realidades distintas, as professoras foram unânimes no sentido de considerar as TICs como um importante recurso metodológico que deve continuar no ensino presencial, pois segundo as mesmas, estas podem: facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita; dinamizar uma contação de história; estimular o raciocínio lógico dos alunos por meio dos aplicativos, enfim, as falas revelam que houve um aprendizado e o desejo de enveredar por mais possibilidades de acesso em um universo até então, pouco explorado na docência.

Outro aspecto que abordamos foi quanto ao uso do WhatsApp, procuramos saber como ficou o uso deste App pelos professores ao retornarem às aulas presenciais, indicando-lhes no questionário algumas situações de uso em que podiam marcar todas as opções, caso se aplicassem a sua realidade. Como fica evidenciado no Gráfico 7, o App continuou sendo utilizado nas diferentes situações apresentadas, no entanto, a maioria dos professores, aproximadamente 64%, indicou que este ficou sendo utilizado para a comunicação com as famílias. Para contactar os alunos cerca de 20% e em menor uso para o envio e recebimento de atividades escolares em torno de 13%.

Gráfico 7 – Uso do WhatsApp no ensino presencial.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

No grupo focal, de acordo com as falas das professoras abaixo, o WhatsApp ficou sendo utilizado para informes administrativos e para aulas apenas em situações extraordinárias, como dias de chuva intensa, em que as secretarias de educação determinam e autorizam a aula remota.

Olha só. Na nossa rede, nós trabalhamos com o WhatsApp num período de pandemia, que foi o aplicativo mais acessível para eles. E ainda continuamos. Porque, às vezes, os informes da escola, a gente coloca lá no WhatsApp, no final de semana, alguma coisa que eles já estão querendo colocar. E foi isso aí. Nosso trabalho foi mais direcionado com o WhatsApp (Prof.ª São Lourenço, 4º ano).

Houve mudança, ficou assim, o WhatsApp não foi extinto totalmente depois da pandemia. Ele continuou com esse objetivo de levar conhecimento para a família, da família fazer devolução, de ampliar esse contato, a mãe que não pode estar vindo para a escola, o tempo todo ela deixa ali alguns informes (Prof.ª Jaboatão, 5º ano).

Voltando à forma presencial hoje em dia. Realmente teve essa questão e o cuidado da gente se manter. Tanto é que lá na escola, por uma questão da escola, os grupos tiveram que ser desfeitos, só ficar a gestão nos grupos, né? De certa forma, foi algo que depois, diante das necessidades, a gente tinha que voltar para os grupos. Por isso eu falei dessa questão da aula remota que precisa ser normatizada, né?(Prof.ª Recife, 5º ano).

A Prof.ª Recife durante as conversas no grupo faz uma forte afirmação sobre a questão da aula remota, e sobre sua regularização, pois ficou a critério das redes seu uso. Percebemos uma preocupação por parte da docente que compreende que essa forma de ensino não contribuiu nem atendeu a maioria dos estudantes.

> Essa aula remota, ela precisa ser normatizada. Eu acho que os sindicatos, acho que todas as redes devem observar e acompanhar de forma sistemática como essa aula remota deve ser sistematizada. De que forma? Porque a gente precisa ter um respaldo perante essa aula remota. E, ainda mais, de que forma isso vai acontecer? Porque nem todos têm o acesso e como disponibilizar, tem esse entrave aí (Prof.ª Recife, 5º ano).

Ao final do questionário, indagamos as professoras sobre sua aprendizagem durante o ERE e os impactos dessas aprendizagens no ensino presencial. Para indicarem suas respostas foi usada a mesma escala que anteriormente apresentamos, foram estabelecidos indicadores (ótimo, muito bom/boa, bom/boa, péssimo, ruim e regular) e como já pontuamos acima como critério de análise estamos considerando as respostas atribuídas aos indicadores como positivas e negativas.

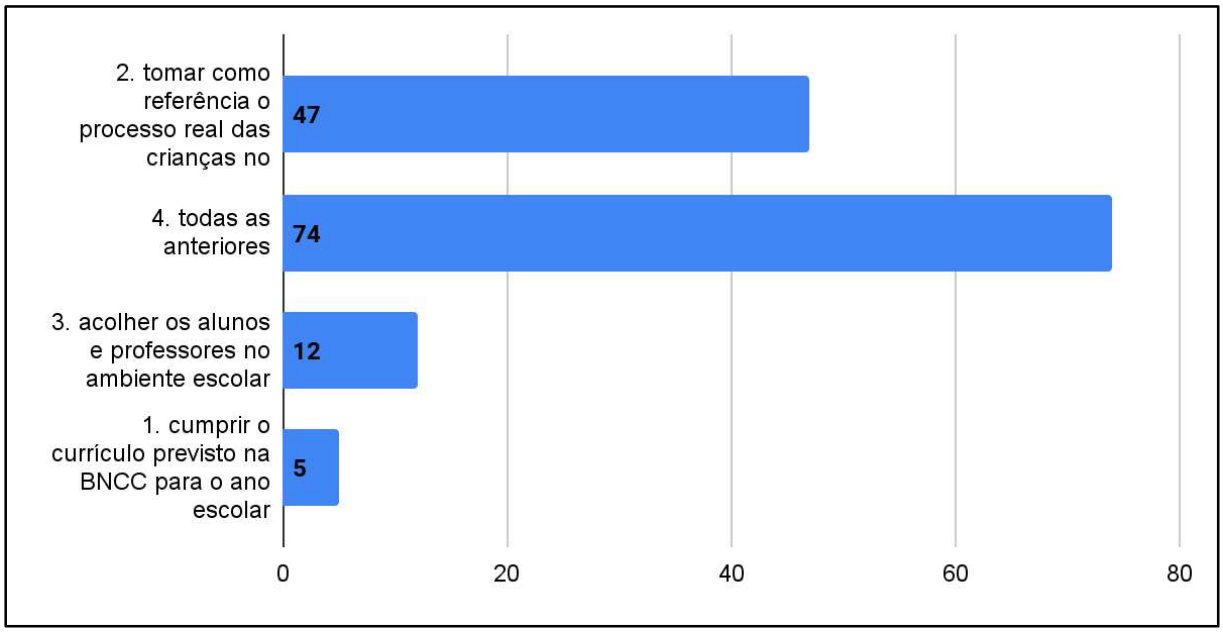
Com relação às próprias aprendizagens durante o ERE, a maioria das professoras as avaliaram positivamente, primeiramente mais de 80% delas consideraram positivo seu aprendizado para o enfrentamento dos desafios da educação em parceria com as colegas. Enquanto para mais de 70% considerou positivo seu aprendizado quanto à comunicação com as famílias de seus alunos, bem como as habilidades adquiridas com uso das tecnologias digitais.

Quanto aos impactos dessas aprendizagens para as professoras ao retornarem ao ensino presencial, esses também foram por elas considerados satisfatórios. No que diz respeito ao uso das tecnologias digitais, mais de 70% delas indicaram como algo positivo, tal dado reforça o aumento no uso destas tecnologias em aulas presenciais como apresentamos anteriormente. Para 68% das professoras, tais aprendizagens também as impactaram positivamente para enfrentar os desafios encontrados no retorno presencial de forma coletiva, estando em consonância com o que evidenciamos no grupo focal conforme a afirmação da Prof.ª Jaboatão.

> Mas, assim, a gente troca muitas ideias com a outra professora, com a colega. A gente compartilha muito essa coisa aí. Nós temos três quintos anos pela manhã e a gente procura se envolver muito, porque é uma contribuição muito forte (Prof.ª Jaboatão, 5º ano).

Por fim apresentamos às professoras algumas ações para o retorno presencial, conforme consta no Gráfico 8 abaixo, para que indicassem qual dessas consideravam mais importante para o momento. Como podemos observar um total de 53,6% assinalou todas as alternativas elencadas como fundamentais para o retorno, seguido de 34% que indicaram que a ação mais importante era tomar como referência o processo real das crianças, enquanto para 8% era preciso acolher alunos e os professores no ambiente escolar.

Gráfico 8 – O que consideram mais importante na volta ao ensino presencial.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Podemos interpretar a partir dos dados que mais da metade das professoras respondentes tinham uma compreensão de que todas as ações apontadas compõem o processo de alfabetização. Que precisa considerar não apenas o que está posto nos currículos, mas as necessidades específicas de cada aluno, seu tempo de aprendizagem, bem como um ambiente que seja acolhedor.

Refletimos ainda que um terço das professoras que assinalou como mais importante partir da realidade em que as crianças se encontravam em suas aprendizagens, esteja

relacionado ao fato de nas aulas presenciais terem se deparado com as imensas consequências do ERE que não atendeu a maioria dos alunos uma vez que não tinham como acessar às aulas. Nessa direção concordamos com Brito e Santos (2022, p. 290) ao concluírem seu estudo afirmando a relevância dos conhecimentos dos alunos e todos podem aprender.

> [...] queremos registrar a relevância de se considerar os conhecimentos prévios das crianças como pontos de partida para ampliar suas incursões nas práticas de leitura e escrita, no retorno às aulas presenciais, lembrando, como adverte Soares (2004) que todas as crianças têm capacidade de aprender a ler e a escrever, que o diagnóstico e acompanhamento de seus conhecimentos sobre a linguagem escrita, articulados à clareza quanto as metas da alfabetização, podem redundar em práticas comprometidas com as aprendizagens das crianças no que tange à leitura e a escrita.

Inversamente a tal constatação, no grupo focal ficou evidenciado que para as docentes durante a organização e planejamento para a volta às aulas presenciais o que se estabeleceu como prioridade foi o acolhimento dos alunos e de todos que formam a comunidade escolar: familiares, colegas, funcionários em geral. De modo que pudesse ir reduzindo a insegurança que estava instaurado nesse momento e reconstruir a rotina da escola para que os alunos se encontrassem, e então diagnosticar suas necessidades para um trabalho direcionado para realidade apresentada pelos estudantes, como nos relatam as professoras abaixo.

> Mas o que prevaleceu foi o humano, porque somos professores, e somos pessoas, acima de tudo, e o tratamento foi realmente da questão sócio emocional e buscar essa pessoa levantar mais a autoestima, tanto da criança como de toda a comunidade (Prof.ª São Lourenço, 4º ano).
>
> Então, a gente tentava planejar para que realmente ela contemplasse, ela visse a necessidade daquele aluno (Prof.ª Jaboatão, 5º ano).

Contudo, concordamos com Tassoni e Osti (2022, p. 97) que a experiência vivenciada na pandemia "implica em pensar, escutar, sentir, ou seja, reforça a importância do espaço da sala de aula e mostra que o caminho para o retorno presencial, será o demorar-se nas crianças, demorar no sentido de entender os processos pelos quais passaram".

Em síntese, houve muitas divergências entre o que evidenciamos a partir das respostas recebidas através do questionário e o que relataram as professoras no grupo focal. A partir das respostas ficou evidenciado que as professoras consideraram como positivos aspectos como: a infraestrutura das escolas, os protocolos sanitários estabelecidos, a frequência dos estudantes no retorno às aulas presenciais, os materiais e suporte oferecidos pelas redes de

ensino. Sendo desafiador lidar com as cobranças dos pais e da escola quanto aos conteúdos didáticos. Nesses aspectos divergiram do que evidenciamos a partir do grupo focal, pois as professoras apontaram situações difíceis que vivenciaram ao retornarem as escolas.

Porém, concordaram quanto a sua preparação pedagógica para o momento do retorno, pois se sentiam confiantes, desenvolveram avaliação uma diagnóstica utilizando o instrumento disponibilizado pelas redes de ensino e os que elas mesmo elaboraram. A partir destes puderam avaliar que havia grandes problemas nas aprendizagens dos alunos quanto a leitura e a escrita, aumentando as heterogeneidades destes, o que tornou mais desafiador o trabalho das professoras. Contudo, reconhecem que tal fato é decorrente das desigualdades sociais que provocaram a falta de acesso às tecnologias, impedindo que a grande maioria dos estudantes da classe popular acompanhassem as aulas durante o ERE. O uso dos recursos foi difícil para as professoras, mas evidenciamos que geraram aprendizagens significativas para elas em suas salas de aula presencial.

Partindo para o próximo tópico exploraremos mais detalhadamente os diálogos que estabelecemos com as professoras no grupo focal, no qual foi possível estabelecer maiores compreensões sobre o retorno às aulas presenciais e as consequências deixadas pelo período pandêmico no processo de ensino e aprendizagem. E ainda compreender como as docentes interpretam o que vivenciaram neste período diante das suas práticas pedagógicas atuais.

4.2. RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS: UM DIÁLOGO ENTRE PROFESSORAS

Nos encontros com as professoras no grupo focal estabelecemos um diálogo amplo sobre o retorno presencial, por acreditarmos que para respondermos ao objetivo traçado nesta pesquisa não seria suficiente saber exclusivamente sobre os aspectos diretamente ligados ao fazer pedagógico, descrevendo aqui, por exemplo, quais atividades que as professoras realizavam com seus estudantes e o desenvolvimento destas por eles.

Portanto, procuramos dialogar sobre alguns aspectos que consideramos impactar no processo de ensino e aprendizagem como a organização da escola (em sua estrutura física e o planejamento pedagógico), os sentimentos despertados, o envolvimento das famílias, o apoio e a organização das redes de ensino na oferta de materiais e de formação continuada, e as questões que tocam mais diretamente este processo como a avaliação diagnóstica dos estudantes e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas docentes diante da realidade que

encontraram ao retornarem às aulas presenciais nas escolas, para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento dos alunos.

4.2.1. As Marcas Deixadas pela Pandemia da Covid-19

> "Mas a gente ainda tem alguma coisa da pandemia, ainda continua, né? As crianças em si, os alunos em si, também ainda trazem algum vestígio, alguma coisa da pandemia. Não é tão natural como era antes" (Prof.ª Jaboatão, 5º ano).

Nosso objetivo esteve voltado para as práticas docentes no retorno presencial, no entanto, fomos surpreendidos pela necessidade das docentes de falarem sobre como foram impactadas pela pandemia em suas práticas. Desde o primeiro encontro com o grupo observamos que as professoras tinham uma necessidade de refletirem acerca do que vivenciaram durante o período de ERE, para elas não fazia sentido olhar para as aulas presenciais sem que contassem suas experiências no remoto de modo que pudessem fazer conhecer o seu trabalho e empenho diante de uma realidade controversa a elas imposta, mantiveram esta postura durante todos os encontros do grupo focal.

Para nós fica evidenciada a necessidade de falarem e serem ouvidas, que perpassa pela de serem acolhidas, e os encontros promoveram este momento em que puderam dividir suas histórias com outros pares, para além do espaço escolar que trabalham. Assim também concluíram Buzen, *et al.* (2022, p.233), após a vivência com o grupo focal realizado para primeira pesquisa da AlfaRede, que a "vontade de compartilhar experiências parece que ficou ainda mais aflorada nos(as) professores (as), pois desejavam ser mais ouvidos e compreendidos no atual contexto". Para Ludwig (2023) o estabelecimento de uma boa relação entre os colegas nos diferentes movimentos formativos pode contribuir para a proteção da saúde do professor à medida que ele compartilha e dialoga sobre seus desafios e dilemas com outros professores.

Essas docentes retornaram às aulas presenciais sempre refletindo sobre os impactos que o período pandêmico causou em seus alunos, suas famílias, na rotina escolar e nelas mesmas numa postura que consideramos de resiliência, como fica evidenciado na fala abaixo.

> Bem, eu vou falar um pouquinho do período pandêmico. Eu sou uma professora que mora perto da escola. E mesmo com a questão da gente não ter acesso ao prédio, não ir, não poder sair, eu fiquei inquieta em relação às dificuldades que a minha turma de segundo ano apresentava no início da pandemia. Quando a gente não tinha noção de nada e como voltar a trabalhar, porque eu estava tratando a questão da alfabetização (Prof.ª Recife, 5º ano).

Durante os encontros as professoras seguiram falando sobre algumas questões que consideramos serem marcantes para elas durante a pandemia e que também estão presentes nas pesquisas discutidas no início deste estudo, e que não são coincidências, mas sim um retrato da realidade que se viveu na educação brasileira. Para elas, durante o período de aulas remotas uma das questões que mais impactou o processo de ensino e aprendizagem foi a falta de acesso à internet e a aparelhos tecnológicos para que os alunos pudessem acompanhar as aulas. Fato este que consideram ser decorrente das condições sociais e econômicas das famílias atendidas pela escola pública, como fica evidenciado na fala abaixo.

> Foi justamente, eu falo que a complexidade maior estava aí. Nesse acesso do virtual, em que 80% dos nossos estudantes não tiveram acesso à tecnologia digital (Prof.ª São Lourenço, 4º ano).

No caso do município de Jaboatão dos Guararapes esta questão ficou ainda mais crítica, os professores atuaram apenas através de atividades impressas entregues aos alunos mensalmente, na escola, quando iam buscar o kit de alimentos disponibilizado às famílias em substituição a merenda escolar. Neste município o uso de qualquer ferramenta tecnológica ou rede social para as aulas não foi cogitado e por não disponibilizar o acesso dos alunos, a internet ou a aparelhos digitais, a rede de ensino não usou de nenhuma estratégia para estabelecer um contato mais próximo no cotidiano com os estudantes, que promovesse o desenvolvimento das aulas e também da permanência do vínculo escola e família, o que fica evidenciado na fala da professora.

> Eles iam buscar lá a merenda, que é uma cesta básica que eles entregavam. E junto ia um caderno. Ele recebia o caderno que foi enviado no outro mês e mandava o caderno novo. Esse caderno era construído pelos professores. A gente se juntava, né? Em casa, lógico. Mas dividimos as questões e organizávamos esses cadernos. E a escola imprimia. Imprimia. E enviava para as famílias, para o aluno passar o mês fazendo essas

atividades. Então, logicamente, que isso aí, ficar aluno sem contato nenhum com o professor. Porque não havia interação de WhatsApp, de nada (Prof.ª Jaboatão, 5º ano).

Esta situação vai ao encontro do que preconiza a portaria n.º 544, de 16 de junho de 2020 do Ministério da Educação (MEC), que orientava sobre a manutenção das aulas através de recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais. A Prof.ª Jaboatão, ao falar das dificuldades encontradas pelos alunos ao retornarem à escola presencialmente, reflete o quanto o uso da tecnologia, mesmo que mínima, foi uma maneira de minimizar os prejuízos na aprendizagem, ao fazer uma comparação com outras redes que fizeram uso dessa para de alguma forma entrar em contato com os estudantes e as famílias.

O sistema de Jaboatão, não sei se foi tão favorável para os alunos assim, não. Porque quando a gente compara uma rede com a outra, a gente vai vendo que, por mais difícil que seja, mas tem redes que forneceram alguma coisa, deu algum suporte, mesmo que o professor não esteja lá, mas teve algum suporte…Então, alunos sem estudo, alunos sem aprendizado. E...E ficamos...Ainda hoje sofremos com isso tudo aí (Prof.ª Jaboatão, 5º ano).

Outro fato importante a destacar presente na fala da professora Prof.ª Jaboatão, que corrobora com a afirmação da Prof.ª Itaíba, é quanto a realização das atividades impressas enviadas que, muitas vezes, eram respondidas por outras pessoas, os familiares, e não pelos alunos. Fato que foi considerado muito negativo pelas professoras como afirmam no trecho a seguir.

Tem uma questão interessante que ela citou que não foi diferente da nossa. Nós entregávamos a apostila e recebiam a cestinha e iam para casa. Só que, quando a gente pegava as apostilas para a correção, a maioria não se respondeu, outras vinham e não era a letra da criança. Foi outra pessoa que respondeu. Isso foi, assim, uma coisa que é um ponto negativo demais. Porque a gente tentou...Então, a apostila era a única maneira que eles tinham de responder. Foi feito chamada de vídeo com os pais para que eles pudessem ajudar. Mas, mesmo assim, acontecia isso. As apostilas chegaram e tinha criança que não fazia nem o nome dele, entendeu? E outras com a letra da mãe, do pai, irmão, assim (Prof.ª Itaiba, multisseriada).

E o Jaboatão não teve esse suporte, porque, veja só, os cadernos, essas atividades, qualquer pessoa poderia responder. Qualquer pessoa poderia responder e, no dia de buscar a sua cesta básica, entregar para responder

e pronto (Prof.ª Jaboatão, 5º ano).

Percebemos com isso que o acesso também não aconteceu para muitas crianças nem de forma impressa, uma vez que eles não responderam às próprias atividades. Ludwig (2023) constatou em sua pesquisa que os pais respondiam às atividades pelas crianças para ficarem corretas, podemos supor a partir das falas das professoras de Jaboatão e Itaíba que os pais de seus alunos agiam com o mesmo intuito. Eles não estavam preparados para assumirem o papel de mediadores, nem de "professores" de seus filhos, uma vez que não havia interação entre as professoras e as crianças, logo não compreendiam o erro como algo que faz parte do processo de aprendizagem. O conceito de erro para sociedade é de algo culposo, gerador até mesmo de castigos, sempre como ruim, não construtivo, na educação. Ele precisa ser visto e compreendido como constitutivo do processo de aprendizagem (Luckesi, 1999).

Segundo Rossi e Peres (2021) a mediação dos pais nas atividades durante o ERE ocupou um lugar privilegiado, no entanto, estes não têm os saberes pedagógicos próprios da profissão docente, principalmente para realizar as intervenções necessárias do processo de alfabetização. No plano familiar a mediação do ERE implicou alguns pontos: compromisso com o processo escolar, parceria com a escola, conhecimentos pedagógicos básicos, organização do espaço de trabalho e de materiais, incentivo a autonomia das crianças para que não se tornem dependentes dos adultos.

Ousamos dizer ainda que diante das realidades de cada lar, nem sempre havia uma situação favorável para realização das atividades. Para além da falta de acesso às tecnologias, há outros fatores como: a falta de alimento; de moradia – por vezes dissemos aos nossos alunos para procurar um local para estudar e organizar seus materiais, mas muitos moram em locais pequenos, às vezes, com um ou dois cômodos – os pais da classe trabalhadora que só estavam em casa a noite; ou talvez até afastados de suas famílias devido ao risco de contágio porque não pararam de trabalhar; situação econômica em que muitas famílias se encontravam ou passaram a viver diante da impossibilidade de trabalharem; pais analfabetos; como também muitos que não acreditaram no ERE, mas que precisavam apresentar os blocos de atividades para receberem o kit alimentação; e até mesmo situações de violência doméstica que cotidianamente estão estampadas nos meios de comunicação, principalmente com mulheres e crianças.

Conforme afirmam Bandeira, *et al.* (2022, p. 77-78) o ensino remoto evidenciou as desigualdades sociais e desafiadoras que o Brasil enfrenta.

> O ineditismo do contexto do trabalho remoto colocou em evidência as já conhecidas desigualdades sociais e educacionais que enfrenta o país, revelando uma situação complexa e desafiadora: a falta de acesso e suporte tecnológico dos profissionais e dos estudantes, professores e professoras sem formação prévia para o uso de tecnologias para a realização do trabalho remoto, e a situação vulnerável de muitas famílias de estudantes que, além de não conseguirem oferecer um ambiente minimamente adequado para estudo, tiveram que lidar com a ausência da escola na vida dos filhos.

São inúmeras as circunstâncias que levaram as famílias a agirem de diferentes maneiras no decorrer do ERE, no entanto, o que ficou expresso foram as desigualdades sociais já existentes e que aumentaram durante a pandemia, e isto fica claro nas afirmações das professoras.

Agora a gente viu que a exclusão é muito grande nessa questão de que a comunidade escolar, ou seja, os nossos estudantes eles estão, na questão social, eles estão muito distantes, e no financeiro, ao acesso a tecnologia, no caso a internet… também a questão socioeconômica, que já é muito difícil. É um bairro que a maioria das pessoas não tem renda fixa. Afetou muito a questão das domésticas, que a maioria das mães trabalham nessa questão de faxina, os pais também, e serviços assim, como pedreiros, ajudantes. E aí foi muita dificuldade, a questão do alimento em si, a dificuldade realmente da comida. E aí intensificou uma alimentação mais forte para eles (Prof.ª São Lourenço, 4º ano).

A interação com as crianças, diretamente com as crianças, não. A família fazia essa mediação, porque muitos não tinham aparelho, esperavam a mãe retornar à noite do trabalho, o pai retornar à noite do trabalho para poder ter acesso àquele roteiro da aula que foi postado no seu WhatsApp, não é? (Prof.ª Recife, 5º ano).

Os trechos acima nos remetem ao uso do WhatsApp, ao conversarmos com as professoras no grupo, elas sempre pontuaram que fizeram uso do WhatsApp, consideraram o meio de acesso e contato com a família mais fácil. Logo, reforçam o fato de que este aplicativo foi a forma de interação mais utilizada durante o ERE, conforme relataram as pesquisas da AlfaRede (Macedo 2022). Consideramos que isto ocorreu justamente por ser mais acessível economicamente e devido às famílias já fazerem uso dele no dia a dia, logo os responsáveis e aos alunos detinham uma certa familiaridade como a pesquisa de Melo (2021, p. 23 nota e rodapé) nos aponta:

> WhatsApp é um aplicativo que as pessoas já faziam uso antes da pandemia, portanto era um instrumento que os pais estavam familiarizados. Porém, ele era

> usado como um espaço para comunicação rápida e informal. De repente ele se tornou o ambiente de ensino da professora e os adultos tiverem que disponibilizar para as crianças fazerem suas atividades escolares.

No entanto, ao refletirmos sobre este fato podemos perceber mais desigualdades, uma vez que o aplicativo parece ser tão acessível a todos e tão comum na sociedade, do ponto de vista de quem tem acesso a ele e faz uso. Mas se pensarmos que a exclusão se deu justamente pela falta de acesso a aparelhos e a internet, ele não diminuiu a exclusão dos alunos nem promoveu o desenvolvimento dos alunos em sua maioria, e mesmo sendo considerado o mais utilizado vale salientarmos que foi apenas para as redes de ensino que deste fizeram uso, uma vez que em algumas redes isso não foi cogitado. Foi então um recurso importante para o ERE, mas não o garantiu como podemos observar nas falas abaixo.

> Mas, Mas, WhatsApp é uma ferramenta que no período mais intenso da pandemia, ele foi uma ferramenta que ajudou bastante a diminuir a distância. Porque através dele eu mandava o link da aula que ia ser pelo Meet, eu mandava através dele o roteiro e os recados e os avisos, nessa parte ele me ajudou bastante. (Prof.ª Recife, 5º ano)
>
> É assim, como a rede não fez a gente trabalhar muito com esse digital, com essas tecnologias, devido às condições dos alunos, então a gente não enviava nenhuma atividade para eles que fosse com essa tecnologia. (Prof.ª Jaboatão, 5º ano)

É importante refletirmos a quem o uso do WhatsApp favoreceu: as famílias que puderam receber as mensagens dos professores e conseguiram mediar as atividades das crianças? Aos professores que conseguiram enviar seus roteiros de aulas? As redes de ensino que puderam garantir o dia letivo? Acreditamos que está longe de ser um meio para que o processo de ensino e a aprendizagem sejam desenvolvidos de modo a proporcionar uma educação de qualidade e que contemple o estudante de modo integral.

Consideramos que esta ferramenta contribuiu para o contato entre escola e família, para uma pequena parcela da sociedade, de modo que a comunicação pudesse permanecer, as distâncias fossem reduzidas, para que a escola e sua importância não fosse esquecida. Pois o que as pesquisas constataram foi que é no contato corpo a corpo, na interação professor e aluno que este processo de ensino e aprendizagem acontece, principalmente quando estamos falando da alfabetização. Juliano (2021) traz em seu estudo a importância desta relação, quando afirma que os professores são profissionais preparados para a ação pedagógica, e que

nem sempre o auxílio da família caracteriza-se na mediação necessária para o desenvolvimento dos alunos devido à falta de formação para isto:

> O papel do professor é primordial para que a mediação pedagógica se efetive, pois há a intencionalidade de provocar nos estudantes o desenvolvimento cognitivo com problematizações, diálogos e interações, tendo como base conhecimentos pedagógicos e epistemológicos (Juliano 2021, p. 97).

Logo, diante das condições impostas pela pandemia, as professoras relatam que foi preciso reinventar suas práticas para que pudessem atender ao ERE, procurando desenvolver estratégias de ensino que pudessem funcionar neste formato e buscando por novos conhecimentos, em especial os tecnológicos como nos afirma abaixo a Prof.ª Recife. De acordo com Juliano (2021, p.97) a situação de afastamento das crianças da escola "submeteu as educadoras a repensarem suas práticas docentes, privilegiando o ambiente no qual os estudantes estavam inseridos (suas casas e o bairro), recorrendo a esses outros espaços como fonte de aprendizagem".

> É o seguinte. A gente percebeu logo nos primeiros meses, após pandemia e tal, que veio todo aquele contexto que a gente foi tateando os recursos tecnológicos. A gente teve que se reinventar com esses novos recursos. (Prof.ª Recife, 5º ano)

Os professores, se viram diante de um novo contexto em relação às suas práticas pedagógicas, nas relações profissionais com os colegas e na forma como organizam seu trabalho perante a nova realidade trazida pelas mudanças na escola e na visão que se tinha sobre eles. Diante das mudanças precisaram "reinventar sua escola enquanto local de trabalho e reinventar a si próprios enquanto pessoas e membros de uma profissão", conforme afirmou Thurler (2002, p. 89) ao falar das mudanças do século XXI.

Pereira, Santos, Santos (2022, p. 211) afirmam que a "intencionalidade didática implica nas ações de organização e de planejamento didático de modo que promovam aprendizagens mais significativas". Com base nos resultados das pesquisas aqui discutidas podemos afirmar que professores e professoras enfrentam as dificuldades postas pelo ERE sem perder sua intencionalidade didática ao se reinventarem, autoformarem, buscarem novos recursos e caminhos em busca de alcançar uma aprendizagem significativa de seus alunos, pois é esta que dá sentido a prática pedagógica.

Outra marca importante a destacar é a permanência da relação de troca entre os professores, que foi colocada pelas participantes durante nossos encontros. Conversamos sobre como vêm ocorrendo os diálogos dentro do ambiente escolar quanto a alfabetização, e como as professoras estão conversando sobre os problemas, as dificuldades e os caminhos nesse processo de alfabetização no retorno à aula presencial. Vimos que as pesquisas acerca do período pandêmico constataram que a parceria estabelecida entre os professores foi fundamental para superação dos desafios e a reinvenção de suas práticas, o que também podemos reafirmar nesse retorno. As participantes relataram que há uma orientação e uma troca com a coordenação pedagógica e a gestão escolar, mas é o diálogo permanente com seus pares que compartilham suas ideias, os cotidianos de suas salas de aulas e se apoiam, como fica evidenciado nas falas a seguir.

> No caso da gente, a coordenadora, a gente sempre conversa com ela, essa questão da aprendizagem. Mas, assim, a gente troca muitas ideias com a outra professora, com a colega. A gente compartilha muito essa coisa aí. Nós temos três quintos anos pela manhã e a gente procura se envolver muito, porque é uma contribuição muito forte. (Prof.ª Jaboatão, 5º ano)
>
> No meu caso, lá na escola, a coordenadora que trabalha conosco, nós, professoras, nós, os pares, e também quando vem a visita dos técnicos, da secretaria, a gente se reúne e repassa toda a necessidade da sala. Eles também nos auxiliam em relação a isso. Mas, no mais, no cotidiano, somos nós, professores. Conversamos, trocamos ideias. E, assim, vamos caminhando.(Prof.ª São Lourenço, 4º ano)
>
> Aí, de forma mais intensa, vamos dizer assim, somos nós, professores, naquela conversa de corredor.(Prof.ª Recife, 5º ano)

Em seus relatos, a Prof.ª São Lourenço também destacou o conselho de classe como um momento oportuno para estas trocas. A Prof.ª Recife fez uma importante reflexão quanto à escola como um espaço de socialização entre os professores para a constante troca de experiências e o compartilhamento das práticas, exitosas ou não, bem como das dificuldades. Para ela esses momentos de socialização oportunizam o enriquecimento das práticas pedagógicas de maneira mais empática entre os professores inclusive de diferentes turmas, sem necessariamente manter discussões apenas com os colegas das mesmas turmas ou ciclos, para ela é importante ampliar o debate como podemos ver abaixo.

Porque eu acho que a escola tem que abrir esse espaço. A escola abre o espaço para que se socialize as experiências exitosas que deu certo na minha sala e aí a gente socializa com outra pessoa. A gente enriquece. Não só as experiências exitosas, mas também as dificuldades que a gente está apresentando, porque o outro tem um olhar e faz, vamos tentar assim, por que não tentar assim? Então, assim, essa, eu gosto mais de ampliar o debate né? E quando a gente troca e a gente socializa com todo mundo, eu acho que a discussão fica mais rica e fica mais interessante, oportuniza o grupo de forma mais até empática em relação ao trabalho pedagógico, de colocar o que foi interessante, o que foi dificuldade e se socializa isso. Eu acho que enriquece a prática. (Prof.ª Recife, 5º ano)

A afirmação da Prof.ª Recife está em consonância com o que nos diz Tardif (2011) sobre os saberes experienciais que são originários das práticas cotidianas frente às condições da profissão docente, na partilha de seus saberes uns com os outros, na troca de informações e na colaboração entre os professores.

> É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas.[...] Ainda que as atividades de partilha dos saberes não sejam consideradas como obrigação ou responsabilidade profissional pelos professores, a maior parte deles expressa a necessidade de partilhar sua experiência Tardif (2011, p. 52-53).

Os sentimentos instaurados durante período pandêmico e com o desenvolvimento ERE também são marcantes para as professoras. Podemos dizer ainda que entre tantos sentimentos envolvidos e por elas relatados, como os medos e as angústias diante do desconhecido, elas fizeram questão de expressar o amor pela profissão, o gostar do que fazem, como fica expresso em suas falas adiante.

Mas, assim, é uma coisa que eu amo muito fazer. Eu amo... A professora disse aí. Eu amo ensinar. Eu amo ser professora. Então, eu amo o que eu faço. Faço com muito carinho. E, assim, cada desafio eu enfrento ele com o maior prazer. Porque eu sei que no final eu terei um bom resultado. Sabe? Acho que pelo prazer, pelo gosto, eu amo o que faço.(Prof.ª Itaiba, multisseriada)

Eu gosto de ser professora. (Prof.ª Jaboatão, 5º ano)

De acordo com Peres (2023) em um momento se considerou “que amor, carinho, cuidado, atenção, empatia eram incompatíveis com a profissão e a profissionalização docente, com a educação, o ensino, a escola e a alfabetização”. Longe de querermos romantizar tal cenário, e a fala das professoras, tão pouco o fazer pedagógico, para nós o que fica expresso é que em suas práticas as professoras trazem consigo um sentimento que as move, sem perder sua criticidade sobre a realidade em que os alunos estão inseridos, seu profissionalismo e o seu compromisso com uma educação emancipadora como podemos perceber em suas falas no decorrer deste texto. Estando em consonância com Freire (1967) ao afirmar que educar é um ato de amor e por isso é também um ato de coragem que não foge à análise da realidade e ao debate.

Contudo, constatamos que para as professoras a pandemia deixou marcas em seu fazer docente. Elas precisaram falar e serem ouvidas sobre as necessidades e o desenvolvimento do ERE, sendo o principal desafio lidar com a falta de acesso aos recursos tecnológicos e a internet e com as realidades dos lares de seus alunos. Consideraram a mediação dos pais como algo fundamental e importante para esse momento, mas que não substitui a do professor que está preparado para o fazer pedagógico, pois este requer uma intencionalidade e planejamento das ações a serem desenvolvidas através da interação professor-aluno. Aprenderam novos conhecimentos ao desenvolverem novas práticas que a atendessem ao ERE, em especial os que envolvem as tecnologias digitais. Por fim, reafirmaram a importância do trabalho coletivo através do diálogo e da troca permanente com seus pares.

Pontuamos aqui algumas marcas deixadas pela pandemia da Covid-19 que permeiam os discursos das professoras participantes desta pesquisa. Podemos perceber que essas nem sempre foram positivas, no entanto, refletem as aprendizagens construídas pelas professoras em um momento completamente adverso, complexo e cheio de incertezas. Seguimos para o próximo item deste capítulo em que discutiremos sobre os desafios encontrados pelas professoras durante o retorno às aulas presenciais, principalmente no que tange o ensino da leitura da escrita.

4.2.2. Desafios Enfrentados pelas Docentes no Retorno às Aulas Presenciais

> "[...] o desafio era alfabetizar. Então foi uma força tarefa bem grande para alfabetizar os que não estavam alfabetizados" (Prof.ª Recife, 5º ano).

Neste estudo estabelecemos como parâmetro a retomada das aulas presenciais no período que data entre 2021 e 2023, visto que o retorno às aulas presenciais ocorreu em diferentes momentos e formatos em cada município pesquisado. Em algumas redes de ensino aconteceu parcialmente no segundo semestre de 2021 e em outras apenas no início de 2022 conforme os relatos das professoras. No município de São Lourenço da Mata o retorno ocorreu em março de 2022, no de Recife em agosto de 2021, em Jaboatão dos Guararapes e Itaíba no mês de outubro de 2021.

Conforme preconizava o guia de implementação de protocolos de retorno às atividades presenciais nas escolas de educação básica (Brasil, 2021) que orientou este momento no país, a volta deveria ser organizada de modo que as escolas pudessem atender aos protocolos sanitários estabelecidos garantindo a segurança de todos, através do distanciamento mínimo entre os alunos, uso de máscaras e de álcool gel 70%, higienização e desinfecção dos ambientes e materiais, não compartilhamento de itens pessoais, cuidado rigoroso com preparo e distribuição de alimentos, entre outros cuidados.

Ao conversarmos com as professoras sobre a organização da escola para o retorno presencial constatamos algumas situações no tocante a sua estrutura física que trazem à tona a precariedade em que esta se encontra. O cumprimento dos protocolos sanitários não ocorreu em todas as escolas conforme foram orientados, nas falas das professoras, conforme os trechos abaixo, podemos perceber que em Recife houve uma organização de rodízio das turmas para diminuir o número de alunos na sala garantindo o distanciamento, enquanto em São Lourenço da Mata a professora afirma que o retorno aconteceu no horário regular de aulas com alguns dos protocolos e cuidados preventivos desde a entrada na escola, afirma que não houve rodízio. Logo analisamos que não se garantiu o distanciamento mínimo na escola da Prof.ª São Lourenço, supomos que isso tenha ocorrido devido ao período em que o retorno das aulas presenciais desde município ocorreu, em que já havia mais flexibilizações e a vacinação.

A gente voltou de forma de rodízio, as turmas em rodízio, um grupo de alunos reduzidos. (Prof.ª Recife, 5º ano)

Não tivemos rodízio. Voltamos com todas as turmas, num horário regular de ensino, das 7h15 até as 11h15. E com as restrições já na portaria, questão do álcool em gel, né? Os cuidados preventivos, mas voltamos normal. Com horário regular. (Prof.ª São Lourenço, 4º ano)

A Prof.ª Itaíba diz que o rodízio acontecia em sua turma devido à baixa frequência das crianças que tinham medo de retornar a escola. A Prof.ª Jaboatão, conforme pontuamos no capítulo anterior, contou que sua escola se organizou em sistema de rodízio por motivos de estrutura física, pois o prédio sede da escola enfrentava problemas estruturais, o que obrigou a escola a direcionar todas as turmas ao seu prédio anexo. No trecho abaixo ela explica como isso ocorreu.

Tem um anexo. Tem. Bem próximo, assim. Uma rua depois. Então, todas as turmas para o anexo. E, assim, trabalhava o sistema de rodízio. Era três... Gente, eram três professoras em uma sala. Terrível. Então, as três professoras, três turmas do quinto ano, ia um pouco de cada turma por dia. Então, foi um rodízio, assim, bem louco, né? Mas planejaram-se assim. Esse rodízio a gente passou… A turma era dividida em três partes. Vê que loucura, né? Aí, esse grupo vai tal dia. No outro dia, vai outro grupo. Depois, vai outro grupo. Para que todas as turmas tivessem acesso, tiveram que fazer esse rodízio, assim. (Prof.ª Jaboatão, 5º ano)

Percebemos uma situação difícil em que a escola encontrava-se estruturalmente sem condições de receber as crianças depois de mais de um ano e meio sem acesso a ela presencialmente. Provavelmente, se organizou para receber um quantitativo de alunos de cada turma como uma estratégia para que pudesse constar que todos os alunos retornaram ao ensino presencial e que se garantiu o dia letivo, frente a cobrança das famílias. No decorrer da conversa a Prof.ª Jaboatão relatou que isso acontecia devido às condições da estrutura da escola que realmente não permitam seu funcionamento, era a realidade imposta. É importante ainda pontuarmos que ela e as colegas que dividiram a sala procuravam trabalhar em conjunto para atender os alunos, havia uma preocupação e um compromisso com as aprendizagens mesmo diante da situação posta definida pela docente como “terrível”.

… nós ficávamos na sala e dividíamos o que ia passar no dia, né? O conteúdo. E trabalhávamos juntas. (Prof.ª

Jaboatão, 5º ano)

Para além das desigualdades sociais da população escancaradas com a pandemia, vimos a situação de precarização de algumas instituições escolares em suas estruturas físicas que não davam condições de atender a comunidade escolar com a devida segurança, seguindo os protocolos sanitários necessários e ainda precisando lidar com a superlotação das salas de aula que já é um fato conhecido da educação brasileira que as professoras reiteram em sua falas.

As crianças vinham com a máscara ainda. A gente tentou o distanciamento, mas foi muito difícil, porque na hora da merenda, eles não respeitavam, não tinham como. Pra ir no banheiro também. Era o único banheiro, então ficou difícil a gente controlar essa saída, esse contato deles, né? (Prof.ª Itaíba, multisseriada)

A média é 30. Era de 28 a 30. (Prof.ª Jaboatão, 5º ano)

Observamos que houve toda uma preocupação e organização para o retorno presencial, uma atenção aos protocolos sanitários estabelecidos que pudessem garantir a segurança de todos, no entanto, o espaço e as condições reais em que algumas escolas se encontram não favoreceram e o que se constata a partir das falas das docentes é a preocupação em reabrir a escola e ofertar as aulas, mesmo que às vezes sem garantir a segurança necessária, o que colocou todos em uma situação mais delicada emocionalmente.

Um ponto comum no relato das professoras é que o planejamento para o retorno ocorreu em parceria com outros colegas, de modo geral com a equipe pedagógica da escola, e que focaram na acolhida das crianças e suas famílias, direcionando-a para os aspectos socioemocionais. Conforme a realidade de cada escola, procuraram desenvolver ações que pudessem acolher a todos e de certo modo passar confiança à comunidade para que as crianças retornassem às aulas presenciais.

A Prof.ª São Lourenço afirmou que sua escola promoveu palestras com as famílias, pois perceberam que estavam muito afetadas pela pandemia, principalmente devido às questões econômicas que provocaram inclusive a falta do alimento na mesa de muitas. Procuraram dialogar com todos desde o momento da chegada dos alunos à escola para conscientizá-los sobre o processo de retomada das aulas e tiveram o cuidado em reforçar a alimentação para as crianças no ambiente escolar. Percebemos que houve uma atenção em

relação a outros aspectos que permeiam a vida dos alunos para além dos pedagógicos, como afirma a professora adiante, procurou-se olhar para o outro sem esquecer que todos somos seres humanos.

> E essa questão também reunir a família pra... fizéssemos rodas de conversa, palestras. Porque a família também foi afetada de um modo emocional, como todos nós, mas também a questão socioeconômica, que já é muito difícil. É um bairro que a maioria das pessoas não tem renda fixa. Afetou muito a questão das domésticas, que a maioria das mães trabalham nessa questão de faxina, os pais também, e serviços assim, como pedreiros, ajudantes. E aí foi muita dificuldade, a questão do alimento em si, a dificuldade realmente da comida. E aí intensificou uma alimentação mais forte para eles. (Prof.ª São Lourenço, 4º ano)

Na escola de Itaíba a professora conta que no início do segundo semestre de 2021 organizaram-se coletivamente para um retorno, também voltado para o acolhimento emocional das pessoas por considerarem que todos estavam abalados. No entanto, com o aumento dos casos de Covid-19, foi preciso adiar esse momento por alguns meses, retornando ao presencial apenas em outubro de 2021. Ela considerou que foi "Uma acolhida diferente", pois os pais não queriam mandar os filhos para escola, ainda preferiam seguir com as aulas remotas, buscando as apostilas de atividades. Em consonância com as colegas, a Prof.ª Jaboatão destaca um planejamento voltado para a afetividade, pois também constataram em sua escola que as famílias tinham medo de levar as crianças para as aulas presenciais, o que foi planejado não pode ser desenvolvido da forma almejada diante da realidade em que sua escola se encontrava não era propício, como fica evidenciado nas falas adiante.

> Para trabalhar o emocional mesmo, né? Porque a gente sabia que a gente ia encontrar as famílias, as crianças, todo mundo um pouco abalado. Inclusive nós como professores, né? … Na maioria, os pais não mandavam as crianças. Eles preferiram ainda pegar as apostilas na escola. E não mandavam as crianças para a escola. (Prof.ª Itaíba, multisseriada)
>
> A questão de receber os alunos, de trabalhar afetividade... Na reunião foi muito citado isso. Mas eu acredito que foi aquele tempo ali, aquela hora da reunião. Porque depois que os alunos chegaram na sala, não era o intuito. A gente tinha intenção, mas a situação não era tão propícia, né? … Tinha muitas famílias que não queriam mandar os alunos para a escola… Eles estavam com medo, assim como a gente, professor, tinha receio. (Prof.ª Jaboatão, 5º ano)

A afetividade entre professores e alunos foi algo que durante o ERE também foi prejudicada, Escobar (2022) constatou em sua pesquisa que “as professoras evidenciaram também suas dificuldades para estabelecer a afetividade com os alunos por meio do ensino remoto, especialmente, as que tinham a maioria dos alunos sem acesso à internet”.

A Prof.ª São Lourenço da Mata destacou que as famílias foram afetadas emocionalmente e fez uma importante afirmação sobre o desafio de lidar com a resistência das famílias quanto à vacina e aos protocolos sanitários, o que expôs ainda mais os professores e todos na escola aos riscos da Covid-19. Trouxe a reflexão de que mesmo famílias que perderam seus entes próximos resistiram aos cuidados, logo, levou a escola a desenvolver um diálogo intenso tentando conscientizar que tudo era para o bem de todos, mas que foi muito difícil este processo sendo mais um desafio do retorno lidar com essas resistências.

Observamos diante dos relatos das professoras suas percepções acerca de como familiares se sentiam já nos primeiros momentos de acolhimento, então seguimos conversando com elas sobre os seus próprios sentimentos no retorno ao presencial, logo no início bem como no decorrer dos dias, e também como elas percebiam que os alunos sentiam-se. As professoras consideraram um momento de medo, a Prof.ª Jaboatão relata que foi um momento de muito medo e cuidado, agiam com cautela e se questionavam sobre como lidar com os alunos e suas famílias. Para a Prof.ª São Lourenço foi um momento de atenção, apreensão e tensão para toda a comunidade escolar, ficando os professores muito vulneráveis, pois atendiam a um público grande de alunos que se multiplicava pelo número de pais. Enquanto a Prof.ª Recife definiu de imediato como angustiante esse retorno, em que havia insegurança e instabilidade emocional, concordando com as colegas que tais sentimentos impactaram na frequência dos estudantes. Constatamos que os sentimentos percebidos no período pandêmico permaneceram no retorno, conforme afirmam Bandeira, *et al.* (2022, p. 217) que os “professores alfabetizadores demonstraram que os sentimentos aflorados na pandemia foram de angústia, impotência e frustração”.

> Bem, algumas coisas eu acho que a gente ainda sente, né? Mas assim, assim que voltou foi muito complicado, né? Era muito medo, muito cuidado, e algumas coisas a gente ainda pensa, a gente ainda imagina, mas a gente, assim, como professor, a gente ficou muito assim, muito cauteloso, né? A gente era cheio de cuidados, como a gente ia lidar com os alunos, como a gente ia receber essa família, né? Porque sempre tem um pai ou

uma mãe que quer conversar com você. Então, essa época foi muito difícil. (Prof.ª Jaboatão, 5º ano)

É a volta a esse processo, né? Pandêmico, foi assim. De muita atenção. É muita apreensão também. Então, foi um período muito tenso, eu acho que no geral. Tanto para a gente, nós, professores, como para toda a comunidade. E, no caso, nós, como professores, a gente tem uma missão muito maior, que é o cuidado, com a nossa própria saúde, né? E a gente ficou muito vulnerável, porque a gente está tendo todo um público, né? 26 crianças. Multiplica por toda a escola, e pai, e pessoas que chegam, que saem. (Prof.ª São Lourenço, 4º ano)

Estava todo mundo com muito medo. (Prof.ª Itaíba, multisseriada)

Rapaz a volta foi angustiante. (Prof.ª Recife, 5º ano)

A Prof.ª São Lourenço analisou que o retorno não significou que tudo estava normal, concordando com a Prof.ª Jaboatão, pois para ela com o passar do tempo as coisas pareciam ter voltado ao normal, mas acredita que não, visto que há sempre uma postura de resguardo, as restrições se mantém como uso da máscara, do álcool e o afastamento da escola em caso de sintomas gripais como assim também afirma a Prof.ª Itaíba.

Não voltou ao normal como era antes dessa pandemia…Mas a gente ainda tem alguma coisa da pandemia, ainda continua, né? As crianças em si, os alunos em si, também ainda trazem algum vestígio, alguma coisa da pandemia. Não é tão natural como era antes. (Prof.ª Jaboatão, 5º ano)

Ainda acho também, que ainda a gente está um período muito tenso, porque a gente não se libertou totalmente. Na realidade, né?Acontece ainda o período da gripe, a resistência de muitos que não tomaram a vacina. (Prof.ª São Lourenço, 4º ano)

Quando alguém gripava, pronto. Quando alguém espirrava, não, não, saia de perto. Então, ficou assim, sabe? Muito difícil, foi muito difícil, realmente, a nossa volta. (Prof.ª Itaíba, multisseriada)

A Prof.ª Recife destaca que estes sentimentos também foram percebidos nas crianças, ela observou em seus alunos episódios de choro e de insegurança, pois buscavam constantemente pela professora para resolver “questões mínimas”, apresentavam uma dependência em situações corriqueiras do cotidiano, não apresentavam uma maturidade de alunos do 4º ano que em tempos “normais” teriam desenvolvido na vivência escolar regular nos anos anteriores, analisa a professora. Enquanto a Prof.ª Itaíba notava que as crianças estavam assustadas.

As crianças um pouco assustadas. (Prof.ª Itaíba, multisseriada)

O comportamento deles. Meu Deus, olha, muitos, a maioria em si, a gente, eu vi assim como um certo cuidado a mais, um certo temor, né? (Prof.ª Jaboatão, 5º ano)

Então, estava aquela sensação de angústia, de insegurança, de instabilidade emocional, porque a maturação das crianças, sem ter essa vivência, pelo menos no grupo da minha turma, de segundo ano, não vivenciamos questões ali de maturidade… Aí a gente se depara com uma criança que tem uma instabilidade emocional. Foi choro, foi insegurança. Era um tia, tia, tia, tia, dia para resolver questões mínimas. (Prof.ª Recife, 5º ano)

Nos chama atenção a reflexão que a Prof.ª Jaboatão fez sobre os fatos que presenciou em sala que a levaram a alguns questionamentos quanto à vulnerabilidade das meninas ao relatar situações ocorridas com suas alunas. Em uma ocasião uma aluna a abordou chorando e pediu para ir morar com ela, outra costumava levar o café da manhã para comer na escola alegando que gostava de comer ali. A professora sensibiliza-se com as situações e pontua que isso é decorrente de conflitos que normalmente são vivenciados em casa, mesmo que tente acolher essas meninas, para ela faltam outros suportes, desde a família, a saúde, a escola que possam dar um apoio inclusive psicológico a essas meninas, como fica evidenciado nos trechos abaixo.

Que o comportamento está diferente. E realmente conversar com a família é difícil. Nem todos vão viver daquela forma que você vê. E tem muitas meninas. Não sei se as meninas só tem mais. Mas muitos que choram. Olha, teve umas que abraçou, que pediu para morar comigo. Eu disse, meu Deus.

Tinha uma que trazia o café da manhã para casa. Para a escola. O que é que você está fazendo comendo agora? Ela disse que eu trouxe o meu cuscuz. Que eu adoro. Aí isso já criava uma polêmica na sala, né? Porque ela trouxe o cuscuz. Mas não é você que gosta. E veja o que ela dizia. Muitas vezes ela dizia que eu gosto de comer aqui.
E realmente, tinha muita criança com problemas. E nem sempre a família entende. A gente que está lidando com ele diretamente. Procura dar aquele suporte, né? Conversar, tudinho. Mas só isso não resolve. Tem que ter um acompanhamento, né? E a escola também não dispõe de psicólogo. Não dispõe. No caso, a procura não é? Na esperança que o serviço público, o SUS vai ajudar. Mas tem muita criança com esses problemas, sim.(Prof.ª Jaboatão, 5º ano)

Para a Prof.ª São Lourenço, outra questão que afetou o comportamento das crianças foi o fato de terem ficado muito “presas” dentro de suas casas, sem espaço para brincar, às

vezes, e sem o espaço da escola para socializar-se. Ludwig (2023) evidenciou em sua pesquisa que a falta de interação causada pela pandemia, além de afetar as aprendizagens das crianças, revelou as questões emocionais das crianças, sentimentos que não estão nos documentos, mas que fazem parte da necessidade destas. Evidenciou ainda que "alguns dos contextos que transcendem a tarefa estritamente de ensino de conteúdos curriculares, incluem a demanda socioafetiva que a pandemia exacerbou, tanto em relação aos estudantes como com as suas famílias".

> Porque elas ficaram muito presas. Algumas em casa não tinham espaço para brincadeira. E na escola também, a volta também podia brincar. No intervalo, muita contato com outras crianças. (Prof.ª São Lourenço, 4º ano)

Em meio a esses sentimentos as professoras refletiram sobre os impactos nas aprendizagens dos alunos e como retomar as aulas no presencial, pois além da ausência no período pandêmico, devido à falta de acesso, no retorno precisavam lidar com a baixa frequência dos alunos que continuava a prejudicar suas aprendizagens. A Prof.ª Recife discorre que refletia sobre como receber a turma em que a maioria não conseguiu participar do ERE, como planejar as aulas, concordando com Chartier (2007) quando afirma que os professores privilegiam muito mais o "como fazer", que o "por que" fazer.

> Imagina pegar a turma, que nem todo mundo acompanhou as aulas remotas, pensar o que, como fazer, como planejar, né?(Prof.ª Recife, 5º ano)

De acordo com a Prof.ª Jaboatão os desafios encontrados no tocante à aprendizagem sobre a leitura e a escrita foram similares aos anteriores à pandemia, ela analisa que estes aumentaram e se tornaram mais evidentes. Em sua turma de 5º ano, formada por 30 alunos, avaliou que cerca de 8 estudantes não sabiam escrever seus nomes, não reconheciam as letras, não as escreviam e não liam, enquanto 22 considerava que estavam alfabetizados. No entanto, quando perguntamos sobre a compreensão e interpretação destes alunos alfabetizados sobre o que liam, a professora informa que apenas cerca de 50% conseguia compreender e interpretar o que liam.

Do mesmo modo afirma a Prof.ª São Lourenço ao avaliar que as dificuldades quanto a leitura e a escrita ficaram muito mais expressivas, seus alunos se encontravam na mesma situação que os da Prof.ª Jaboatão, porém com a maior parte não alfabetizados. Em sua turma de 4º ano, composta por 26 alunos, apenas 10 estavam alfabetizados e destes 8 conseguiam interpretar o que liam. A professora reflete que a grande maioria dos alunos não teve suporte em casa durante o ERE, logo estes apresentam ainda mais dificuldades, reiterando aqui os prejuízos devido à falta de acesso às aulas durante a pandemia. Nada obstante do que afirmaram as professoras acima, a Prof.ª Recife enfatizou que no retorno ao presencial o desafio foi alfabetizar. Sua turma de 5º ano tinha 26 alunos, destes apenas 12 estavam alfabetizados, mas não apresentavam compreensão nem fluência leitora.

> Com aquelas imensas dificuldades que a gente já sabe. E a pandemia aumentou um bocado. As dificuldades foram... A gente foi identificando várias coisas que comprometem, não é? Nosso trabalho fica mais difícil…Alunos que não escrevem o nome completo, alguns não sabem nem o primeiro nome, ainda hoje tem. Mas tudo isso são reflexos. Se a gente já tinha problemas, depois da pandemia voltou muito pior. (Prof.ª Jaboatão, 5º ano)
>
> E a nossa questão da aprendizagem vimos uma defasagem muito grande… E constatei também na volta presencial. O meu maior desafio foi trazer aquelas crianças para a realidade e dizer que a aprendizagem continuará acontecendo. (Prof.ª São Lourenço, 4º ano)
>
> … no primeiro semestre, o desafio era alfabetizar. Então foi uma força tarefa bem grande para alfabetizar os que não estavam alfabetizados. (Prof.ª Recife, 5º ano)

Nos chama atenção o relato da Prof.ª Itaíba, que trabalha numa organização diferente das outras professoras, pois atua em turmas multisseriadas de 2º e 3º anos. Ela conta que seu trabalho com este tipo de turmas, sempre foi desafiador e que ela conseguiu com o tempo é persistência desenvolver um bom trabalho e obter resultados satisfatórios quanto a alfabetização dos seus alunos antes da pandemia, no entanto, analisa que no retorno presencial o desafio foi ainda maior, pois observou que os alunos apresentavam maiores dificuldades e considera que isto foi devido a eles não terem cursado a Educação Infantil e o 1º ano, pois os alunos chegam a turma “sem bagagem” o que tornou seu desafio imenso.

> Acho que é até mais difícil, isso acho até mais difícil do que quando eu iniciei. E eu vou dizer a vocês o porquê. Eu estou com o segundo ano e o terceiro ano que vem de uma pandemia, certo? Que ficaram dois

anos em casa, né? Então, o terceiro ano, ele teve... O ano passado a gente iniciou com aula presencial. Porém, ele não teve o infantil. O infantil ele não teve aula. Ele veio para o primeiro ano, ele não teve aula presencial. E aí, quando ele chegou no segundo ano, ele chegou sem nenhuma bagagem. Certo? Ele chegou iniciando. Início mesmo, assim. Então, para mim, eu tenho um desafio muito grande.(Prof.ª Itaíba, multisseriada)

Constatamos assim, a importância das crianças estarem desde cedo envolvidas em situações que de leitura e a escrita que sejam significativas para elas, a fim de que possam se tornar leitores e produtores de textos competentes.

> [...] não há como formar leitores e produtores de textos competentes, sem que as crianças possam ter, desde cedo, a chance de ouvir, ler e escrever muitos e muitos textos na escola, inseridos em situações significativas para elas, sejam elas reais, sejam elas de faz-de-conta (brincadeira) (Brandão e Leal, 2007, p.35).

Silva Júnior (2022) afirma em seu estudo, desenvolvido em escolas do campo com turmas multisseriadas, ainda em tempos de Covid-19, que as professoras consideraram que a alfabetização se tornou mais desafiadora devido às desigualdades sociais que ficaram mais acirradas. Estas docentes enfrentam muitos desafios como desvalorização, falta de material, espaços escolares precarizados, que dificultam o processo de ensino-aprendizagem, mas que empreenderam esforços para assegurar o direito à alfabetização de seus alunos.

> O estudo possibilitou constatar que a prática docente alfabetizadora, no desenvolvimento de práticas de leitura e escrita junto às crianças de classes multisseriadas no campo, é permeada por desafios, dificuldades e superação. [...] Diante dos desafios e dificuldades as professoras, conforme os resultados da investigação, envidam esforços para superar as dificuldades e desafios e para assegurar às crianças o direito de aprender a ler e a escrever (Silva Júnior 2022, p.123).

De acordo com Silva, Ferreira e Souza (2021, p.111) são vários os desafios das turmas multisseriadas para o exercício da docência e a construção de diferentes caminhos para o ensino da leitura e da escrita é um deles. Uma vez que a heterogeneidade dos conhecimentos se apresenta de forma mais acentuada nestas turmas, o professor se depara com o "grande desafio de fabricar "táticas" de ensino, de modo que as atividades por ele propostas possam ser vivenciadas por todo seu grupo-classe, sem deixar de garantir a aprendizagem do que está proposto para cada série/ciclo".

Percebemos uma aproximação entre os discursos da Prof.ª Itaíba com da Prof.ª Recife e com a Prof.ª Jaboatão quando pontuam que os alunos vão avançando de turmas sem terem cursado as anteriores e isso acarretou aos estudantes grandes prejuízos em seu

desenvolvimento. Ao mesmo tempo que trouxe maiores desafios ao trabalho dos professores que precisam desenvolver as competências dos anos anteriores à medida que precisam atender ao currículo prioritário para o ano que estão, estabelecido pelas redes de ensino.

Observamos a partir dos relatos aqui discutidos que as professoras reconhecem a necessidade e a importância de alfabetizar os alunos, como uma prioridade, mas também tem um cuidado com o desenvolvimento dos conhecimentos próprios para o ano escolar que os alunos se encontram. Trazem em suas falas a preocupação em atender as demandas que estão "impostas" pelo sistema educacional com o currículo, as avaliações externas, o avanço automático para as séries seguintes, como podemos observar em suas falas a seguir.

> Aí veio também as questões pedagógicas, o planejamento, o que priorizar? … Eles foram alfabetizados no ano passado, no quarto ano, porque não vivenciaram nem segundo e nem terceiro ano, né? Então, a dinâmica para esses alunos é outra, porque os desafios específicos para o ano que eles estão agora no quinto, os objetivos são outros. A gente tem um conteúdo e uma demanda para dar conta. Só que eu tenho alunos que ainda estão amadurecendo na leitura, estão iniciando a questão da compreensão textual, na interpretação textual, tudo isso. (Prof.ª Recife, 5º ano)
>
> É deveria ter feito muita coisa. Eita! As questões que a Prof.ª Recife falou aí, eu acho que são comuns, em todas as redes. O aluno estava assim, passando de série, como diz a história, o segundo ano, o terceiro, e de repente ele cai no quinto ano. Então veio para alfabetizar. Prof.ª Jaboatão, 5º ano)

Constatamos ainda que a alfabetização não se consolida em apenas um ano de escolaridade, que não é cursando apenas o 1º ano que estará garantida aos alunos a alfabetização. Ela precisa ser entendida como um processo contínuo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme nos enfatiza Silva e Albuquerque (2021) que os anos iniciais são de grande importância para a aprendizagem dos alunos, para a apropriação do SEA, consolidação da leitura e ampliação do mundo letrado para estes.

Os alunos que em 2023, ano em que realizamos o grupo focal, estavam no 5º ano, da Prof.ª Recife e Prof.ª Jaboatão, apenas cursaram regularmente o 1º ano em 2019, que como já sabemos não é suficiente para consolidação da alfabetização, e com a situação da falta de acesso às aulas remotas dão um salto para o 3º ano, quando ocorre o retorno presencial, mas com aulas ainda irregulares. Para os alunos da Prof.ª São Lourenço a situação é um pouco diferente podemos dizer que eles iniciaram o EFAI no 3º ano em 2022, não sabemos se cursaram a Educação Infantil em 2019, o mesmo ocorre com os alunos da turma

multisseriada da Prof.ª Itaíba, como ela mesma afirmou os seus alunos não tiveram a Educação Infantil situação por ela considerada prejudicial, pois eles chegam sem os conhecimentos por ela considerados como uma base, iniciando a vida escolar direto para o EFAI, no 1º ano e 2º ano em 2022.

Um ponto importante a destacarmos nesse processo de retorno foi o desafio para as crianças e para os professores em localizar-se no espaço da escola e se adaptarem à nova rotina escolar. Para a Prof.ª São Lourenço, conforme mostra trecho adiante, professores e alunos não se localizam mais no ambiente, pois a convivência e a organização neste ambiente já não era mais a mesma, destaca que houve um esvaziamento do sentimento de pertencimento à escola. Assim também Ludwig (2022, p.180) constatou junto aos professores de sua pesquisa que os alunos apresentaram mais dificuldades pela falta de interação e relação social entre os alunos, não só na aprendizagem mas também na organização e nos hábitos para realização das atividades propostas, logo "se fez necessário trabalhar com as crianças, aspectos básicos para uma boa vivência e aproveitamento escolar, como saber se organizar, conviver, aprender a respeitar e compartilhar novamente do mesmo espaço com outras crianças".

> Mas foi muito, muito forte mesmo, nessa volta, a questão da rotina pedagógica. A gente sentiu muito forte… Parece que eles perderam um pouco da identidade disso aí, dessa rotina que eles tinham, a sala de aula presencial. Em termos de organização, de tudo. Uma questão muito séria, que até a gente ainda está tentando superar… O sentimento de pertencimento deles ficou muito vazio.(Prof.ª São Lourenço, 4º ano)

De acordo com Nascimento e Ferreira(2021, p. 96) a "rotina é algo que deve estar previsto no planejamento, pois é um trabalho intencional, no qual o professor mobiliza recursos didáticos- pedagógicos em prol da aprendizagem dos alunos"

Apesar de todo um planejamento desenvolvido nas escolas voltado para o acolhimento das crianças e suas famílias, a Prof.ª Recife pontua sobre a falta de um acolhimento da rede e da escola para com os professores, que voltaram às atividades presenciais em meio a uma pandemia e estavam instáveis. As professoras relatam, nos trechos abaixo, que faltou um apoio das redes, formações e ações que contemplassem os desafios do momento, deixando realmente tudo a cargo do professor. Na escola os professores ocupam uma posição fundamental dentre todos aqueles que compõem este espaço, para Tardif (2011, p. 228) "em seu trabalho cotidiano com os alunos, são eles os principais

atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares. Em suma, é sobre os ombros deles que repousa, no fim das contas, a missão educativa da escola".

> Mas o que me chamou a atenção e destacou, é que eu senti falta, não só em âmbito da escola, mas em uma questão da rede, desse acolhimento no nosso sentido emocional. Nós, professores, voltamos de forma instável, assustados, sem saber o que ia, o que acontecia… Então, esse acolhimento, eu acho que foi a principal coisa que eu senti falta. Tanto a nível de rede, como a nível na escola.(Prof.ª Recife, 5º ano)
>
> A gente não tem tanto apoio. O corpo docente é muito bom. A gestão é boa. Mas é... a gente tem muita dificuldade para trabalhar. Falta questão de material, de apoio, de formação…No ano passado, 2022, a formação foi a nível de, foi robótica, um programa que eles receberam lá, novo, e este ano, foi uma formação, assim, um pouco direcionada, para a alfabetização, mas foi assim, falando só lá da base, dos níveis de leitura.(Prof.ª Jaboatão, 5º ano)
>
> deveria ter, mas não teve. Esse olhar mais aguçado. Foi muito superficial, está sendo até agora. Muito mesmo. E a gente vê cada vez mais nessa questão da leitura e da escrita. Cada dia que a gente passa, com os nossos estudantes, a gente sente essa questão da pandemia. Foi muito grave para eles, muito, muito. E, para vir a ter um avanço, realmente deveria ter uma preocupação maior. Mas, na rede que eu trabalho, foi uma coisa muito superficial. Ficaram apenas nessa questão da prática do reensino e ali ficou. Mas não teve aquele trabalho voltado especificamente para o público, essa questão da leitura e da escrita, como para avançar, acelerar, não. Não houve mesmo. (Prof.ª São Lourenço, 4º ano)

Diante do que já expomos aqui, constatamos que o retorno presencial foi desafiador e complexo. As professoras precisaram lidar com muitos desafios, a princípio os problemas na infraestrutura da escola que não contribuíam para que as pessoas se sentissem seguras nesse espaço, a resistência de alguns em seguirem os protocolos sanitários, que contribuia para a infrequência dos alunos, devido aos sentimentos instaurados pela pandemia nas crianças e suas famílias como medo e insegurança, estes também impactaram as professoras que precisaram enfrentar o que sentiam para poderem desenvolver seu trabalho. Os problemas nas aprendizagens das crianças aumentaram, pois cerca de 50% delas não estavam alfabetizadas, tornando mais desafiadora a prática docente. Era preciso encontrar um equilíbrio entre o currículo posto e as necessidades reais dos alunos que se estavam mais dependentes, inseguros e não se encontravam no espaço e na rotina escolar.

Longe das expectativas presentes no senso comum da população de que retornar à escola resolveria os problemas impostos pela pandemia e o afastamento das crianças as aulas, bem como se resolveria os déficits nas aprendizagens, vimos um retorno permeado por

marcas na vida de todos causadas pelo período pandêmico que, ainda, não tinha se encerrado. No próximo tópico discutiremos as estratégias desenvolvidas pelas professoras para o enfrentamento dos desafios aqui pontuados.

4.2.3. Estratégias Traçadas pelas Docentes para o Ensino da Leitura e da Escrita

> "Eu acho que seria um conjunto. Atribuiria só a um, não. Até porque a gente estava dentro de um contexto que a gente estava buscando"
> (Prof.ª Recife, 5º ano).

Frente aos desafios impostos pelo período pandêmico, o retorno às aulas presenciais foi permeado por muitas expectativas, pela elaboração de estratégias para lidar com as consequências impostas por ele. Logo foi o acolhimento e a preocupação quanto às aprendizagens dos alunos o foco deste retorno, em especial quanto a alfabetização.

Ao conversarmos com o grupo sobre o planejamento e organização para o retorno às aulas presenciais percebemos que as professoras desenvolveram ações para uma recepção acolhedora dos alunos e suas famílias, para que as atividades desenvolvidas na escola fossem voltadas para afetividade e ludicidade, principalmente nesse primeiro momento. Rossi e Peres (2022) afirmaram que os professores durante o ERE usaram a ludicidade para atrair os alunos para as aulas, eles recorreram a diferentes estratégias para promover práticas mais significativas, no retorno às aulas presenciais não foi diferente como podemos constatar neste estudo.

> Mas que eles voltassem, que nós estaríamos ali para abraçá-los. E que o conhecimento é essa força motivadora que a gente precisa levar as nossas crianças. E trazer com nós nossos pais, a família, toda a comunidade, que não é fácil, que é difícil. (Prof.ª São Lourenço, 4º ano)

Nessa direção, Ludwig (2022, p. 206) concluiu sua pesquisa afirmando que diante das:

> [...] incertezas e adversidades vividas durante o ERE, bem como diante dos impactos observados após o retorno escalonado, certamente os professores precisaram ser resilientes, construindo novos caminhos por meio da esperança, atitude, serenidade e persistência, revelando ações de acolhimento, dedicação e empatia com a situação vivida pelas crianças e suas necessidades.

Ao dialogarmos com as professoras sobre os desafios no retorno presencial elas enfatizaram os impactos na alfabetização dos alunos ao relatarem que as crianças estavam no 3º, 4º e 5º anos, mas, em sua maioria, não tinham consolidado as habilidades necessárias desenvolvidas no ciclo de alfabetização, pois não tiveram acesso às aulas remotas e foram avançando de uma turma para outra. Se pararmos para refletir, os alunos dessas professoras não vivenciaram o ciclo de alfabetização fundamental para elas, conforme expressam os relatos abaixo.

> A questão da alfabetização em si, que muitos chegam para a gente alfabetizar de novo, porque eles não eram alfabetizados, não atingiram na época deles. (Prof.ª Jaboatão, 5º ano)
>
> Mas a grande maioria, eles têm muito, muito, muito forte essa questão da leitura e escrita. Imagina no quarto ano que eles chegam. E passou esse período todo. Teve crianças que praticamente teve o primeiro ano presencial, o segundo e o terceiro ano foi remoto. Dois anos. (Prof.ª São Lourenço, 4º ano)

A alfabetização é uma prioridade desde os primeiros anos das crianças na escola e deve ocupar lugar de destaque. Por isso é necessário que os professores saibam avaliar os alunos com relação às dimensões próprias desse processo: a apropriação da escrita, da leitura e a produção de textos. Acreditamos numa avaliação que busca conhecer e observar os alunos para que possam promover estratégias pedagógicas que os levem a uma aprendizagem significativa, numa perspectiva de avaliação formativa e mediadora (Hoffmann, 2009; Morais, 2012). Logo, "avaliação precisa ser feita não apenas como um diagnóstico do que o aluno sabe ou não sabe, e sim como ponto de partida para o planejamento do professor" (Ferreira e Leal, 2007, p. 22).

Em face ao exposto, questionamos as professoras se no retorno às aulas presenciais fizeram uma avaliação diagnóstica dos alunos quanto às suas aprendizagens, especialmente acerca da leitura e da escrita, e como esta foi elaborada e desenvolvida. Sabe-se que é comum os professores realizarem uma avaliação diagnóstica com os estudantes no início do ano letivo, bem como no decorrer dos bimestres, então perguntamos como foi esse processo. Pois concordamos com Lima e Pessoa (2023, p.91) ao tomarem como princípio que a avaliação diagnóstica:

> [...] pode ajudar o docente a conhecer os tipos e os níveis de conhecimento de seus alunos, a fim de favorecer a construção de um planejamento adequado e a

> elaboração de atividades diversificadas, para contribuir com as necessidades da turma […] Além disso, favorece o levantamento de conhecimentos prévios dos discentes, contribuindo para um planejamento mais ajustado às demandas de aprendizagem.

As professoras relataram que realizaram avaliações de leitura e escrita desenvolvidas por elas mesmas e em parceria com colegas, professores com os quais estabeleciam algumas trocas, e com a coordenação escolar. Utilizaram também as atividades diagnósticas enviadas pelas redes de ensino, no entanto, estas só chegaram um tempo depois do início das aulas. Para avaliar a escrita dos estudantes elas realizaram um ditado de palavras e frases em seguida determinavam qual o nível de escrita de cada estudante conforme preconiza a teoria da psicogênese da língua escrita, em que a criança passa por um percurso evolutivo de etapas denominadas pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética, formulando hipóteses diferentes para duas questões conceituais básicas: O que a escrita representa/nota? E como cria representações/notações? (Morais, 2012).

Para avaliar a leitura realizaram com as crianças a leitura individual de pequenos textos ou frases, no entanto, não deixaram claro se partiam de alguma teoria como na escrita. Afirmam que observavam se os alunos conseguiam ler, tinham fluência e respeitavam as pontuações, aspectos mais relativos à gramática. A prática docente é proveniente de uma teoria, mesmo que os professores não sejam conscientes de que escolheram uma teoria quando estão ensinando. Conforme nos afirma Souza (2016, p.48) “é preciso lembrar ainda, que toda prática docente é proveniente de uma teoria e, portanto, o professor ao fazer escolhas sobre o que ensinar, como ensinar, o quê e como avaliar, as faz embasadas em uma teoria, ainda que de forma inconsciente”.

Nessa direção, Chartier (2007, p. 203-204) no seu estudo de caso que realizou com a professora Florence, regente de uma turma de alunos com 5 anos na Educação Infantil, ela buscou entender como ela poderia teorizar reflexivamente sua prática com relação à aprendizagem dos alunos sobre a escrita. A princípio Florence se apresentou a pesquisadora como uma professora sem teoria, suas aprendizagens vinham de sua prática. No entanto, a autora aponta que foi possível perceber no discurso da docente e em suas práticas pedagógicas que ela guardou referências de suas leituras. Trazia em sua memória muitos registros de suas leituras que eram tratadas como “caixas de ferramentas para as aulas, ou como textos para compreender e pensar, sem que fosse necessário memorizar seus títulos e nomes dos autores”. Logo as informações lidas ou ouvidas pela professora foram tratadas como saberes para ação e depois tornaram-se saberes em ação.

A Prof.ª São Lourenço relatou uma avaliação um pouco diferente das colegas, descreveu que como estratégia avaliativa realizava com os alunos um bloco de atividades contendo diferentes exercícios, este contemplava todas as hipóteses de escrita e a partir do que os alunos conseguiam desenvolver ia classificando-os conforme seus níveis de escrita. Esta proposta foi desenvolvida por ela e seus pares em sua escola, a professora pontua que junto ao bloco de atividades também realizava um ditado, mas só posteriormente. Os trechos a seguir apresentam os relatos das professoras sobre o desenvolvimento da avaliação diagnóstica.

> É um procedimento que, assim, eu já tenho como prática faz um tempo. Eu escolho palavras do mesmo campo semântico, né? E faço um ditado, né? … Então, eu fiz cinco palavras e uma frase só. E utilizei as palavras do campo semântico no meio de escola. Foi assim que eu fiz… A de leitura, eu peguei frases curtinhas e fui chamando um aluno pra ter... Pra saber como é que estava a fluência. Quem estava lendo com pausas, quem já dominava. Alguns estavam dominando pequenos textos. (Prof.ª Recife, 5º ano)
>
> Aí ele enviou, sim, aquele caderninho fazendo a avaliação diagnóstica. Mas antes a gente também fez a nossa, não é? Então, as palavrinhas... A coordenadora ajudou. A gente fez a selecionada com a gente. A frase, as palavrinhas. E também... Aí a leitura, né? Eu peguei pequenos textos. E eu fiz, assim, a avaliação da leitura do texto, né? De fluência leitura. Foi realmente feito de um por um como deve ser feito pra gente realmente ter a noção, não é? De como está o nível deles. E a gente descobre muitas coisas, né? (Prof.ª Jaboatão, 5º ano)
>
> Nós fazemos, distribuímos as atividades em níveis pré-silábico, silábico, silábico alfabético. Fazemos a leitura também individual, para cada estudante, para a gente nivelar os grupos. Dessa forma. E a gente distribui as atividades para ver, a questão da escrita deles, para ver que níveis estão cada um. E a leitura individual é feita também. Justamente para tentar ver as dificuldades que ele tem e a leitura e escrita, como ele chega na nossa turma… A gente faz também o ditado. Mas a gente também faz assim. A gente tem um bloco de atividades. Aí, dentro daquele bloco, a gente bota os níveis pré-silábico, silábico, e a gente vai ver o que eles conseguem fazer. Aí, a partir dali, a gente vê a questão do aluno. A gente escreve. Aquele que está só no nível de... (Prof.ª São Lourenço, 4º ano)

De acordo com Silva Júnior (2022, p.124) as professoras participantes de sua pesquisa consideraram “que no desenvolvimento da alfabetização é importante diagnosticar os níveis ou etapas da escrita em que as crianças se encontram com a finalidade de planejar a mediação da leitura e da escrita”. Corroborando com o que dizem as professoras pesquisadas por Ludwig (2023, p.183) que consideraram como “imprescindível conhecer os níveis de leitura e escrita em que os estudantes se encontravam, para que, a partir dessa avaliação pudessem contribuir de forma mais assertiva no processo de alfabetização das crianças”.

Assim também percebemos a partir dos relatos das professoras participantes deste estudo, que se preocupavam em avaliar seus alunos e após a avaliação diagnóstica sabiam dizer o nível de escrita em que se encontrava seus alunos e se conseguiam ler ou não, como estava esta leitura, se tinha ou não fluência, respeitavam às pontuações, se interpretavam e compreendiam o que liam. Todas desenvolveram a avaliação diagnóstica de forma individualizada, buscando conhecer as particularidades dos alunos para que pudessem traçar estratégias específicas e realizar as intervenções necessárias para construção das aprendizagens. Observamos também que existe uma preocupação em agrupar os alunos quanto aos níveis de escrita, que não é só das professoras, mas também das redes ao traçarem essa estratégia de organização dos alunos para que sejam alfabetizadas.

Essa estratégia busca por uma certa homogeneização, ao tentar aproximar mais alunos que estão numa mesma hipótese de escrita para desenvolverem atividades com desafios possíveis diante do nível de conhecimento em que se encontram para que possam avançar em suas aprendizagens quanto a alfabetização.

Diferente da homogeneização que aconteceu durante o ERE como destacam Buzen, *et al.* (2022) que a falta de interação entre professores e alunos, seja pela falta de acesso aos meios digitais ou pelo não retorno das atividades não permitiram que os professore avaliassem seus alunos e pudessem usar atividades adequadas às necessidades destes e que permitissem sua progressão, para os autores parece que o ERE provocou uma dissolução do trabalho docente que considerasse a heterogeneidade.

> Pudemos acompanhar de perto as orientações dadas por algumas redes de ensino para que os docentes padronizassem seu ensino, tais como a elaboração de cadernos de atividades iguais para todos os alunos, pois seria mais fácil dinamizar a entrega/envio; a restrição em relação à quantidade de páginas para cada atividade impressa; a organização das atividades em torno da divisão por disciplina, prejudicando a tentativa de articular as áreas Buzen, *et al.* (2022, p.232)

Assim afirma a Prof.ª Recife que a rede impôs uma recomposição das aprendizagens que não considerava a realidade das escolas e dos alunos num formato pronto, com trocas de professores entre as turmas que deveriam ser reagrupadas conforme suas hipóteses de escrita para fazerem atividades de apostilas enviadas à escola.

Veio um projeto de recomposição prontinho, que não trazia a realidade da rede, né? Nessa questão de

recomposição. E ainda, nessa recomposição que nós estamos fazendo, a recomposição não vai durar apenas um, ou dois, ou três anos. Porque dois anos afastados da escola, por completo, que foi o que ocasionou para muitos estudantes, são lacunas que a gente não vai suprir de forma imediata, em um, dois, três, né? (Prof.ª Recife, 5º ano)

A gente sempre faz, no início, até a questão do nivelamento dos estudantes. (Prof.ª São Lourenço, 4º ano)

Para desenvolver um ensino ajustado ao que as crianças necessitam é preciso pensar numa avaliação diagnóstica, pois ela aponta o que as crianças já sabem e o que precisam aprender. De acordo com Luckesi (2011) o ato de avaliar implica os processos de diagnosticar e intervir, se for necessário, visando a melhoria dos resultados dos alunos em suas aprendizagens, para o autor estes processos são indissociáveis. Logo, a partir da tomada de conhecimento sobre a heterogeneidade de conhecimentos em que a turma se encontra, os professores podem propor atividades e agrupamentos diversificados para os alunos a fim de que possam garantir suas aprendizagens (Leal e Pessoa 2023a).

Uma estratégia importante para o trabalho com a heterogeneidade no processo de alfabetização são os agrupamentos produtivos. Eles consideram que juntar as crianças com diferentes níveis de conhecimento, porém mais aproximados, formando duplas, trios ou grupos para desenvolverem atividades em parceria ajudam na aprendizagem. Estes alunos mais avançados podem auxiliar os menos avançados promovendo trocas e na realização das atividades a partir de suas interações.

> A realização de agrupamentos produtivos com crianças de níveis de conhecimento próximos ou de crianças que apresentam um desenvolvimento maior e que podem auxiliar o grupo, é uma estratégia válida para auxiliar aquelas que ainda não avançaram suficientemente a desenvolverem suas aprendizagens. Entretanto, é preciso ter cuidado para que os estudantes mais avançados não tomem para si toda a responsabilidade na realização da atividade e, desse modo, deixem de interagir com o restante do grupo, que ainda necessita avançar nos seus conhecimentos. A escolha pela realização de agrupamentos produtivos considera que a interação entre os estudantes pode ajudar na aprendizagem (Pessoa, Castro e Nascimento 2023, p.16).

A partir das avaliações as professoras participantes desta pesquisa puderam constatar que os impactos na alfabetização dos estudantes só aumentaram, conforme pontuamos anteriormente, então conversamos sobre quais estratégias elaboraram e desenvolveram para o ensino e aprendizagem da leitura e escrita no retorno às aulas presenciais, e quem participou do processo de planejamento e desenvolvimento destas junto a elas.

A Prof.ª São Lourenço faz uma reflexão importante ao enfatizar que as estratégias para o enfrentamento da realidade precisam ser pensadas de forma “macro”, por mais que houvesse um acompanhamento da realidade em que os alunos estavam, seja por técnicos de supervisão das redes, pela gestão escolar e coordenação, tudo fica sobre a responsabilidade do professor que está em sala de aula. Assim também afirmam as Prof.ª Jaboatão e Prof.ª Recife, todas acreditam que era necessário e é necessário mais suporte aos professores porque a recuperação das aprendizagens só acontecerá em anos, não será algo imediato.

> A questão, essa questão realmente ela tem que ser pensada numa questão macro. (Prof.ª São Lourenço, 4º ano)
>
> Deixou, sim, por conta do professor. O professor que faça, que tem o seu plano B para dar desses alunos. (Prof.ª Jaboatão, 5º ano)
>
> Essa recomposição tem que ser pensada de uma forma mais ampla, né? Que dê sequência, principalmente para esse público que foi atingido, porque é uma bolinha de neve que vai seguir, né? A gente está tentando suprir de acordo com o que a gente considera prioridade para cada ano, para cada ano específico. (Prof.ª Recife, 5º ano)

A Prof.ª São Lourenço, conta que procurou desenvolver um trabalho diferenciado com sua turma desenvolvendo uma aula mais lúdica através de jogos e atividades diferenciadas e direcionadas para os alunos que fossem além do currículo prioritário estabelecido. Tinha o cuidado de buscar por todos os alunos, individualmente muitas vezes, principalmente os que ainda não alcançavam o que estava posto (ou imposto) no currículo do 4º ano, para ela o currículo é um norteador e cabe ao professor encontrar um equilíbrio entre o que está posto como prioritário e obrigatório e as reais necessidades dos alunos.

A Prof.ª. Jaboatão também relatou que precisou adaptar as atividades porque muitos alunos não acompanhavam o que era proposto ao nível de 5º ano, preocupavam-se em ir trabalhando para que todos os alunos avançassem e chegassem ao nível esperado. De modo que aqueles com mais dificuldades pudessem acompanhar os colegas considerados mais desenvolvidos. Definiu que foi um processo de muito trabalho, pois a sala estava muito heterogênea e que precisou de estimular muito os alunos e da parceria com as colegas, trocando informações sempre com foco em alfabetizar a todos. Sabemos que esta não é uma tarefa simples, Nascimento e Ferreira (2021, p.106) em consonância com Tardif (2011) concluem que “alfabetizar não é algo fácil e, assim como tantas outras atividades educativas,

exige do professor saberes plurais que são formados pelos saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares saberes experienciais".

> E a gente precisa realmente expressar essa questão do currículo padrão que vem para nós. Mas, a gente trabalha com crianças e a gente sente, nem todos aqueles vão atingir aquele currículo que nos é imposto. Eu penso, mas a gente precisa do quê? A gente mostra aquele tipo de atividade, mas a gente tem que ter o cuidado de trabalhar com aquele também que não chega. Então, eu faço isso na minha sala de aula. Eu trago o currículo prioritário, abro para todos na sala, mas eu sei que alguns não vão atingir, porque nem todos são iguais. Mas, a partir daquela realidade, daquele currículo, eu tenho que trazer algo que atinge aquele também que não chega, aquele que não lê, aquele que não escreve. Essa é a minha rotina. Se é fácil, não é.(Prof.ª São Lourenço, 4º ano)
>
> A gente realmente tentava chegar ao nível do menor para tentar que ele tentasse acompanhar aquela questão mais desenvolvido, uma aprendizagem mais significativa. Então, a gente teve muito trabalho com isso aí. Porque a sala é muito heterogênea. Então, tivemos esse trabalho no miudinho. Como a professora disse, minha atividade é diferenciada. Aqueles que não faziam nome, eu chamava diariamente. Cristina, escreva seu nome. Eu quero ver. Leia para mim essa frase. (Prof.ª Jaboatão, 5º ano)

As práticas dos professores são uma construção singular, eles não se apropriam de prescrições oficiais e as aplicam em suas práticas de ensino, mas passam por uma construção que pode acontecer em diferentes situações como nas trocas entre os colegas de profissão, nas leituras que desenvolvem, ou ainda pelo que aprendem ao observarem outras práticas, portanto tudo é uma construção singular do docente. (Ferreira e Albuquerque, 2021)

Nas escolas das Prof.ª Jaboatão e Prof.ª São Lourenço, uma estratégia utilizada, foi de colocar uma professora extra para atender os alunos com mais déficits e não alfabetizados, os alunos eram retirados de suas salas regulares para participar de "aulas recuperação" com esta professora, agrupados em pequenos grupos de 2 ou 3 alunos, conforme os níveis de escrita em que se encontravam, realizavam atividades que priorizavam Língua Portuguesa, alfabetização e leitura, e também Matemática. A Prof.ª Jaboatão conta que a rede contratou uma professora para trabalhar com os alunos em suas dificuldades, a partir de uma seleção realizada no município, já na escola da Prof.ª São Lourenço, a professora que acompanhou os alunos nestas atividades para recuperação das aprendizagens já trabalhava na escola desenvolvendo atividades na biblioteca, então passou a trabalhar também com as crianças para contribuir com o processo de alfabetização delas, sendo uma estratégia organizada pela escola.

Tem um dia na semana que a criança tem uma hora e meia de nivelamento com a pessoa que trabalha na biblioteca. Ela faz toda essa atividade e ela faz por nível de leitura e escrita. Mas a atividade mesmo que nós preparamos, a gente não tem esse material específico. É através da gente pesquisar. A escola oferece o quê? A Xerox. Temos jogos, na escola tem os jogos, mas também tem outros que nós confeccionamos. (Prof.ª São Lourenço, 4º ano)

A rede também colocou à disposição uma professora para dar esse apoio. Ela pegava um grupo de alunos e às vezes levava para a biblioteca ou sala de professores para dar esse apoio. Essa pessoa que vai acompanhar aqueles com maior dificuldade. A professora, na sua avaliação, vê quem precisa mais e coloca na ajuda dela. Ela todos os dias está na escola e ela está pegando um pouquinho. Pega três alunos. Aí depois pega mais dois. (Prof.ª Jaboatão, 5º ano)

Diferentes das outras redes, Recife enviou um material para ser trabalhado com os alunos que compunha o projeto chamado de Recomposição das Aprendizagens, as professoras das turmas de 3º, 4º e 5º anos separaram os alunos de acordo com os níveis de escrita para trabalhar com o material enviado nos dias e períodos estipulados conforme preconizava o projeto, logo a Prof.ª Recife relata que era difícil trabalhar as especificidades dos alunos de outras turmas, sem o tempo suficiente para avaliá-los e direcionar as atividades de acordo com as necessidades.

Aí a prefeitura vem com a questão das recomposições das aprendizagens de uma forma de trabalhar, pelo menos terceiros, que aí eu já estava no terceiro ano com a mesma turma, né, terceiros, quartos e quintos, fazer a recomposição de acordo com o nível de escrita. E o que acontece? Esses alunos, com essas lacunas, fizemos esse reagrupamento, onde a gente tinha, por exemplo, falando da minha realidade, eu tinha cerca de 27, 28 alunos no nível silábico alfabético, que eu teria que trabalhar fluência de leitura, a questão da escrita, iniciando a questão de interpretação do texto... Uma turma com 27. Com troca de professoras, porque parte da minha turma estava numa outra sala, com um nível pré-silábico, outra parte da minha turma estava com outra professora no nível alfabético, e aí a gente tinha que trabalhar com, veio uma apostila, né, com esses níveis de escrita, e que a gente tinha que trabalhar. Num período do tempo do dia, que aí a dificuldade era, eu precisava conhecer o aluno que eu estava recebendo em outra sala para trabalhar e aplicar as atividades conforme a necessidade dele, que, embora que a colega, a professora tivesse me passado as informações sobre aquele aluno, mas não é tempo suficiente para que eu perceba as nuances das dificuldades que ele apresentava. Eu acho que isso foi uma das dificuldades desse momento da recomposição.(Prof.ª Recife, 5º ano)

Nos chama atenção no relato desta professora seu trabalho com os jogos em sala de aula. Considerou o uso destes como uma atividade que estimulava os alunos, relatando brevemente a experiência com um aluno que não era alfabetizado e gostava muito das atividades que envolviam jogos, e que foi evoluindo em sua aprendizagem quanto a leitura e a escrita a partir dessa estratégia.

> Eu tenho um aluno pela manhã. Ele gosta muito de jogo. Então, tudo para Pedro inventa uma competição. Vamos ver quantas. E aí agora, quem vai primeiro? Pronto. Agora ele está alfabético. Ele tem... Alfabético. Está caminhando. Já lê. Então, o estímulo tem que ser constante. (Prof.ª Recife, 5º ano)

Para Morais (2019, sn) uma vez que o brincar é constitutivo da criança, a ludicidade é algo necessário quando usada em boas situações de ensino e não como um apêndice, muitas vezes, disfarçando atividades de reprodução que são pouco significativas para os alunos em seu processo de alfabetização, mas que ganham uma certa importância por serem consideradas lúdicas. Para o autor,

> Conseguir ajudar a aprender brincando é respeitar um modo básico de funcionar das crianças, é realizar um ensino que aciona a motivação intrínseca: o indivíduo sente desejo de aprender porque experimenta o prazer de explorar, de descobrir, de viver o gozo de competir e ganhar etc. E pensamos que esse tipo de ensino, que causa desejo de aprender e prazer em fazê-lo, não pode ser algo exclusivo da educação infantil, tem que ocorrer também no ensino fundamental.

Podemos perceber no retorno presencial que as professoras mais uma vez precisaram rever suas práticas, como afirma Ludwig (2023) em seu estudo, elas estavam envolvidas numa nova dinâmica de trabalho que precisava para atender esse momento de retorno. Sabemos que este momento implicou em adaptações à rotina e a vivência no ambiente escolar bem como num trabalho voltado para superação dos déficits nas aprendizagens dos alunos. Assim como a pesquisadora, evidenciamos que para as professoras foi necessário um trabalho voltado primeiramente para as necessidades dos alunos e que fosse mais lúdico.

> A inserção de jogos e atividades mais dinâmicas, que permeou a prática destas professoras, e que possivelmente foi inserida em outros contextos na busca de incentivar os estudantes, é uma forma de contribuir com as práticas de alfabetização [...] Desse modo, por meio de atividades mais prazerosas e interativas, seria possível tornar esse momento mais leve, mesmo diante da pressão em resgatar os conteúdos e a aprendizagem (Ludwig, 2023, p.174 e 175).

Em consonância com o que traz a coleção “Heterogeneidades nas práticas de alfabetização”, Leal e Pessoa (2023a), em seu texto de apresentação, entendemos que se há diversidade, há também diferentes modos de aprender que implica em diferentes modos de ensinar, logo, os professores precisam desenvolver atividades diversificadas para o processo de aprendizagem de seus alunos. Foi o que constatamos nos relatos das professoras pesquisadas, suas práticas docentes se voltaram para atender, a princípio, o que diagnosticaram como sendo as maiores necessidades de seus alunos para que aprendessem a ler e escrever.

Vale ressaltar que nossa pesquisa não tem o objetivo de analisar se tais práticas tiveram ou não êxitos, mas de conhecer a partir do que dizem as professoras quais estratégias foram empreendidas nesse processo de ensino. Consideramos que é importante compreender como as práticas dos professores são (re)construídas e fabricadas no cotidiano das escolas, uma vez que é na sala de aula que elas são tecidas assim como seus saberes. E como é a relação dos professores com suas práticas de ensino, considerando suas trajetórias de vida, bem como as relações sociais que estabelecem na sociedade com o outro e com sua formação docente inicial e continuada (Ferreira e Albuquerque, 2021).

Ao conversarmos sobre suas estratégias de ensino, percebemos que as professoras direcionaram suas falas no primeiro momento para o processo de alfabetização enquanto apropriação do SEA pelos alunos, em que as crianças possam construir hipóteses sobre a notação alfabética em meio a oportunidades de leitura e produção de textos estando em consonância com o que preconiza Morais (2012) e Soares (2018). Então seguimos questionando-as sobre o trabalho que faziam com os alunos considerados, por elas, alfabetizados, que já sabiam ler e escrever com autonomia. A Prof.ª Jaboatão contou que anualmente acontece o concurso de leitura na escola e também há o “LerBem” que é uma proposta da rede de ensino, um trabalho feito a partir de livros paradidáticos que são disponibilizados aos alunos pela rede, para serem trabalhados nos bimestres. Conta que aproveitava os livros para ir além do que é proposto pela Secretaria de Educação, pois desenvolveu diferentes atividades buscando envolver todos os alunos e as outras disciplinas, afirma também que gosta de trabalhar com jogos que envolvam a leitura, nos quais utilizava estes livros paradidáticos buscando explorá-los ao máximo.

> Jaboatão tem em si, tem o concurso Ler Bem. Isso é da rede. Isso aí já estimula a leitura deles. E a escola em si tem o concurso de leitura em que a gente vai trabalhando com eles … Isso aí é atividade da escola. Envolve

todas as salas de aula.

Então eu gosto muito de trabalhar com jogos que promove a leitura e que exige mais a leitura deles. E quando a rede dispõe, em todo ano ela dispõe de quatro paradidáticos. E o professor faz o projeto em cima de cada livro para depois apresentar para o grande grupo. Então eu aproveitava bastante esses livros para fazer essa atividade de leitura. E realmente eu exijo muito. Então a leitura não é só na aula de português, é na de matemática, é na de ciência, é na de história. Então eu saio puxando o fiozinho.

Então eu crio várias situações para que essa leitura vá sendo refinada. Para que chegue na fluência. Realmente. Para ser fluente. Então eu gosto de envolver todas as disciplinas na leitura. Então tudo meu termina em leitura. E eles já sabem. Ler de novo? É Ler de novo. Ler de novo. Mas o ritmo é esse.

(Prof.ª Jaboatão, 5º ano)

Ela percebe que os alunos interagem mais com estas dinâmicas, inclusive aqueles que considera tímidos, pois cria várias situações para que eles possam mostrar seus conhecimentos e construir outros, para aprenderem sobre diferentes temas, desenvolvam a leitura e cheguem a fluência esperada. Propõe ainda a produção de resenhas dos livros estudados feitas em sala de aula e explica que prefere que os alunos produzam ali para que ela possa melhor acompanhá-los e avaliá-los. Considera-se uma professora muito exigente quanto ao trabalho com a leitura e acredita que ele precisa ser realizado diariamente. Por isso realiza também a leitura compartilhada em sala, rodas de leitura, preocupando-se em promover momentos de interação e debates sobre o que se lê, para além da leitura como uma decodificação, incentiva os alunos para que possam dialogar sobre o que leram, ampliando essa leitura e seus conhecimentos.

A gente faz a resenha do livro, não é? Outra semana passada fizemos uma resenha. Eles estão aprendendo a fazer essa resenha. Mas eu mando leitura de casa. Eu faço leitura compartilhada na sala. Eu faço grandes rodas de leitura. Para todo mundo se envolver na leitura. E também a compreensão, não é? A compreensão do que você leu. Então aí ele precisa ler para poder exprimir o que ele entendeu. Para ele mostrar o que entendeu. Então eu trabalho muito assim.
Eu sempre gosto de jogo tem um quiz, não é? Nós podemos fazer um quiz. Nós podemos... Jogo da memória. Trilhas. A gente já fez tudo com os conteúdos abordados pela leitura. Ele leu aquele livro. Então ele... Ele atingiu, ele guardou esses conhecimentos. Então ele sabe alguma coisa. Então quando é um jogo assim, é muito mais fácil dele mostrar. Aquele que é mais tímido também participa mais.

É uma gincana também que eu gosto de fazer num certo período. E tu está envolvido na leitura…A escrita também.

(Prof.ª Jaboatão, 5º ano)

A Prof.ª São Lourenço relata sobre o seu trabalho com a leitura dentro e fora da sala, pois realizava visitas à biblioteca da escola, em horários programados, onde os alunos podiam passear pelo espaço e escolher livros para ler, desenvolveu junto a professora da biblioteca o "Passaporte da Leitura", dinâmica para incentivar a leitura na qual o aluno que mais leu era premiado ao final de cada mês. Em sala trabalhava com livros que selecionava e que as crianças escolhiam na biblioteca, conta que costumava observar os livros lidos pela turma para utilizar nas atividades que planejava como círculos de leitura, fichas de leitura, sequências didáticas e ainda realizava uma gincana mensalmente na qual usava como tema o livro mais lido pelos alunos.

> No caso do trabalho com leitura escrita, nós trabalhamos a gente trabalha assim, trabalhamos com o livro didático, trabalhamos também com diversos textos, o livro literário…lá na biblioteca, eles podem pegar o livro semanalmente, levar pra casa…a gente faz aquela roda de leitura…E trabalhamos textos também diversos. A gente coloca lá no data show os contos de fadas, que ainda é muita riqueza pra eles, de quarto, quinto ano.
>
> Eu também gosto de fazer um trabalho de sequência didática com eles, mesmo com livros literários. E agora, também, a gente está fazendo um trabalho que é o Passaporte da Leitura. Eles têm aquela carteirinha e, semanalmente, eles pegam o livro e é anotado lá. No final do mês, aquele aluno que mais pegou o livro, eles ganham um lápis ou um livro para ler, questão de material didático mesmo. Geralmente, é um livro que eles ganham.
>
> (Prof.ª São Lourenço, 4º ano)

Para a professora Recife o desafio estava em alfabetizar, então ela desenvolvia a leitura deleite e garantia acesso livre a livros literários em sala para que os alunos lessem sempre que quisessem e também levassem para casa, como um empréstimo. Em sua rotina estabeleceu a leitura compartilhada de tudo, em todas as aulas, independente da disciplina que estava trabalhando, assim seguiu desenvolvendo atividades com foco na fluência, interpretação, entonação e pontuação. Trabalhava diferentes gêneros textuais em sala focando na funcionalidade, nas características e na sua produção. Ela conta que realiza a produção escrita atrelada ao gênero textual que estava trabalhando no momento, inclusive destaca que os trabalhos com os gêneros textuais é algo solicitado nas avaliações externas. Deixa claro sua atenção e preocupação em trabalhar considerando estas avaliações, por ser algo que está

posto pelo sistema e relatando que tinha uma preocupação maior nesse retorno presencial porque não se sabia o que seria considerado nestas avaliações em decorrência do momento de pandemia.

> Eu incentivei a leitura. Leitura de todas as formas, né? A leitura do livro literário, que, assim, eu tenho uns que viraram adeptos de carteirinha da biblioteca. Vão lá e pegam o livro e levam pra casa. Mais uma coisa que eu faço todos os dias, a leitura compartilhada. De ouvir, de se ouvir, de ouvir o colega e de me ouvir também lendo. Destacando a questão da pontuação, de perceber essa leitura, né? A questão da percepção da leitura, né? E aí a gente foi evoluindo realmente na leitura, porque eles precisavam se tornar mais fluentes, né?
>
> A produção de texto eu trabalho acompanhada também com o gênero que eu estou trabalhando. No início desse ano a gente começou com a carta. Colocando as perspectivas. Eles fizeram a carta para eles mesmos. Para no final do ano fazer a abertura dessa carta. Estão lá guardadinhas. Estimulando a leitura, a produção da escrita. Por exemplo, trabalhamos a biografia. Então, produzimos a biografia. Então, trabalhando a produção textual de acordo com as características do gênero. Que é pedido também. Claro, lógico, a gente tem que visar as avaliações externas que estão chegando. Então, a gente trabalha funcionalidades, características e a produção.
>
> (Prof.ª Recife, 5º ano)

Pesquisas como a de Silva Júnior (2022) e Mendes (2021) evidenciaram que os professores compreendem que o trabalho de leitura e escrita não deve ser desvinculado da realidade em que os alunos se encontram, que é uma realidade histórico-social, conforme abordam em seus estudos de Freire (2011) e Street (2014). Porém, em suas pesquisas observaram que o ensino da leitura e escrita ocorre de forma mais institucionalizada, voltadas para as prescrições escolares. Como podemos observar nos relatos aqui trazidos, o mesmo acontece nas práticas das professoras participantes de nossa pesquisa, diante de toda diversidade de atividades por elas desenvolvidas, percebemos que o ensino da leitura e da escrita está muito atrelado a um letramento escolarizado, com o uso didatizado dos textos.

Em suas práticas as professoras se aproximam do letramento autônomo, uma vez se voltam para uma pedagogização do letramento, tratando a língua como algo distante e externo aos alunos. Mesmo preocupadas com a compreensão e autonomia dos alunos para lerem e produzirem seus textos. A leitura e a escrita são definidas como competências independentes, definidas por regras e exigências externas que seus usuários precisam cumprir

e dominar em seu uso, como pontuação, fluência, características dos gêneros textuais. Ao mesmo tempo que defendem o uso dos textos como rotina em suas aulas para fomentar o processo de alfabetização. No entanto, sabemos que a escola é apenas um contexto no qual o letramento é usado e aprendido, é preciso compreender que o uso que as pessoas fazem do letramento em suas vidas, acontece também fora das instituições num contexto mais amplo em suas diferentes realidades (Barton e Hamilton 2004).

Conforme já pontuamos em nosso estudo, os objetivos do ensino da língua vem se ampliando e vão além de fazer com que os alunos aprendam sobre sua estrutura. Podemos constatar que para além de fazerem com que seus alunos aprendam a ler e escrever, as professoras procuraram desenvolver em suas práticas, atividades que os permitam aos alunos compreender suas leituras e dialogarem sobre elas junto aos colegas. Souza, Ferreira e Goigoux (2021, p. 34) afirmam que os professores vêem em suas salas de aula construindo e reconstruindo situações de aprendizagem buscando formar leitores proficientes e havendo alguns fatores nestas ações que "têm influenciado e, por vezes, determinado a forma pela qual ensinam a leitura, tais como as mudanças que ocorrem tanto nos contextos sociais, políticos, como econômicos e o interesse e as demandas de uso dessas habilidades em contextos extraescolares".

Ao conhecermos as inúmeras estratégias desenvolvidas pelas professoras em suas práticas, perguntamos qual o material, o recurso, que mais colaborou para o processo de alfabetização no retorno presencial, trazendo mais resultados para as aprendizagens dos alunos. Se foi o livro didático, ou as atividades produzidas por elas para atender aos diferentes níveis de aprendizagens, como pontuamos anteriormente, se foram os jogos, por elas bastante utilizados, as atividades que a rede enviou, as atividades que a professora fazia fora de sala de aula quando os alunos eram divididos por níveis?

Neste ponto elas foram unânimes em afirmar que não houve um material específico, mas o conjunto destes recursos é que contribuiu para que tivessem bons resultados, explicam que as turmas eram bastante heterogêneas, então um único material não atenderia às diferentes necessidades dos alunos. Consideram que cada situação em que estes se encontravam um recurso funcionou melhor para um que para outro, como podemos observar anteriormente na fala da Prof.ª Recife quanto a atividade com jogos em que o aluno gostava de participar e alcançou bons resultados.

Eu acho que seria um conjunto. Atribuiria só a um, não. Até porque a gente estava dentro de um contexto que

a gente estava buscando. A gente estava buscando várias situações e não funcionou assim. Funcionou para aquele, mas para aquele outro estudante, não. Então, eu acho que são vários os recursos. Não sei se as meninas pensam igual.(Prof.ª Recife, 5º ano)

Eu concordo com a Prof.ª Recife. Um recurso só não contemplaria tudo. Então, é a união dos vários recursos que traz esse resultado. (Prof.ª Jaboatão, 5º ano)

eu também concordo na questão do conjunto. Porque eu acho que o conjunto tem uma ali que se identifica com um aluno, o outro se identifica com aquele. Eu acho que é pertinente essa questão aí. Da questão do conjunto, do seu trabalho, do trabalho da rede. Isso aí. (Prof.ª São Lourenço, 4º ano)

Dialogamos também sobre o uso dos recursos digitais que para muitos professores, como vimos nas pesquisas discutidas no início deste estudo, e para as participantes desta pesquisa, o desafio no ERE era manusear tais recursos, uma vez que faziam uso pessoal e passaram ao uso profissional como ferramenta para mediar as aulas. Então perguntamos às professoras como estavam fazendo uso das ferramentas digitais, no retorno presencial, na sala de aula? O que ficou dessa questão do digital para a prática em sala de aula?

A Prof.ª Jaboatão reitera que não foi um recurso utilizado em seu município durante as aulas remotas, e assim permaneceu, ela afirma que foi implantada as aulas na TV, mas que não foi uma exigência para os alunos assistirem, e que trabalhou com vídeos, mas isso já fazia antes. A Prof.ª São Lourenço informa que ficou apenas o WhatsApp para aulas em situações de emergência e informes aos pais e responsáveis por parte da gestão escolar.

Em Recife a professora afirma que a TV em sala colaborou para ampliar os conteúdos trabalhados, pois permitia mostrar vídeos que ilustravam o que estava sendo estudado, pesquisar algo junto aos alunos no momento da aula em que surge alguma curiosidade. Também tentou trabalhar com os tablets recebidos pelos alunos, mas conta que estes não tiveram uma vida útil, então buscou utilizar a plataforma do EducaRecife onde podia enviar materiais complementares aos alunos, mas esbarrou na questão do acesso que as famílias não tinham. Falou ainda sobre a Árvore dos Livros, uma plataforma que reúne livros online em que alunos e professores podem acessar e fazer leituras, esta tem um formato de jogo tornando-se mais atraente aos alunos, mas pontua que esbarra na questão do acesso novamente, então deu prioridade ao livro impresso para a leitura e segue tentando implementar uma rotina em sala para o trabalho com esta plataforma.

> Ai o que atrai os alunos é que cada vez, quanto mais livros eles leem, eles têm uma arvorezinha e aí vai brotando a floresta. Vai crescendo. Então, quanto mais lerem, eles compram adubo e botam na arvorezinha como se fosse um game. À medida que vai lendo, essa plantinha vai sendo regada e vai crescendo essa árvore. É o que atrai. (Prof.ª Recife, 5º ano)

Evidenciamos que os recursos digitais são úteis, mas ainda de difícil acesso, inclusive para as escolas e professores. Apenas a Prof.ª Recife continuou buscando utilizar as tecnologias digitais em sua prática docente, enquanto as demais professoras não tinham o mesmo acesso em suas escolas. Vasconcelos (2022) realizou uma pesquisa com o objetivo de analisar as concepções dos professores frente ao uso das tecnologias digitais de informação e comunicação através da alfabetização e do letramento em escolas no Mato Grosso. Concluiu que estas tecnologias são consideradas importantes, porém não acessíveis.

> Em relação os objetivos específicos propostos, observa que os docentes relatam que as tecnologias digitais são importantes no processo de alfabetização e letramento, mas devemos considerar que não são acessíveis a todas as escolas e dificilmente falam de aparelhos como celulares, Mp3 e Mp4 que estão diretamente em posse dos alunos. Qualquer forma de utilização das TICS torna-se desafiadora, e em muitos casos um obstáculo pela falta de acesso aos recursos tecnológicos por parte de alguns alunos (Vasconcelos 2022, p.98).

Constatamos a partir dos relatos trazidos que as professoras utilizavam em suas práticas diferentes estratégias e recursos para fomentar o desenvolvimento de seus alunos, sendo algumas semelhantes. Destacamos a ludicidade presente nessas práticas que tinha o objetivo de estimular as crianças a voltarem à escola e participarem das aulas, retomando e refazendo a rotina da escola presencial, que foi se perdendo devido ao ERE e que por alguns nunca havia sido vivenciada. Partiram de uma avaliação diagnóstica para conhecerem a realidade de seus alunos e diante da realidade diagnosticada desenvolveram práticas de ensino direcionadas às necessidades de aprendizagens dos alunos para consolidação da alfabetização, investindo em atividades que tinham os níveis de escrita como norteador e diariamente em situações que envolvessem a leitura, utilizando de diferentes recursos didáticos. No item a seguir discutiremos um pouco sobre as concepções das professoras quanto ao ensino da leitura e da escrita no processo de alfabetização a partir de suas falas.

4.2.4. As Concepções de Alfabetização das Professoras e suas Implicações para a Alfabetização no Retorno às Aulas Presenciais

> "Porque muitas vezes, quando a gente está trabalhando a questão da leitura e escrita, as intervenções têm que ser naquele momento, para proporcionar uma reflexão sobre o desenvolvimento da consciência fonológica" (Prof.ª Recife, 5º ano).

Durante as conversas no grupo focal procuramos identificar como as professoras concebem o processo de alfabetização a partir dos relatos que faziam sobre suas experiências e práticas no retorno às aulas presenciais, uma vez que suas concepções, ou seja, o que pensam, vem de suas trajetórias e saberes plurais, implicam em como vão atuar, em suas maneiras de fazer, frente ao processo de alfabetização, e aos desafios provocados pelo ERE por elas relatados.

Aprender a língua escrita é um processo complexo composto por várias facetas com diferentes naturezas, mas que se completam como já pontuamos anteriormente (Soares, 2018). Percebemos que a maior preocupação e foco das professoras estava no ensino da tecnologia da escrita desde o período do ERE bem como durante o retorno ao presencial, como deixa claro o trecho abaixo, em que a Prof.ª Recife procurava orientar os pais sobre como podiam ensinar seus filhos.

> Porque muitas vezes, quando a gente está trabalhando a questão da leitura e escrita, as intervenções têm que ser naquele momento, para proporcionar uma reflexão sobre o desenvolvimento da consciência fonológica. Então, eu fazia os vídeos de como trabalhar o silabário, como trabalhar a formação de palavras, a leitura, e enviava para as famílias. (Prof.ª Recife, 5º ano)

Durante nossas conversas com as professoras, ao falarem da aprendizagem da leitura e da escrita de seus alunos, elas pontuaram, primeiramente, sobre o ensino do SEA, e os níveis de escrita em que eles se encontravam, ao relatarem suas estratégias para a alfabetização dos alunos e os avaliarem para diagnosticar como estava a aprendizagem deles. Usavam termos como: alfabetizar, alfabetizado ou alfabetização quando se referiam ao processo notacional da língua e suas convenções, conforme pudemos ver em alguns trechos das falas das professoras que trouxemos anteriormente e no que apresentamos adiante:

> Alfabetizados, alfabetizados mesmo, iniciaram a leitura no ano passado. Iniciaram o processo de leitura no ano passado. Estão sistematizando a questão da escrita, sistema de escrita, no ano passado. Então, tive alunos que estavam iniciando a leitura, né? Silabando mesmo, formando as palavras para iniciar, nível silábico de quantidade, de qualidade, então tem uma mescla, sim. Então eles iniciaram o mesmo processo de alfabetização. (Prof.ª Recife, 5º ano)

Nessa direção, as professoras concordam com o que nos afirma Soares (2018, 2020a) sobre as facetas da alfabetização, aproximando-se da faceta linguística, em que predomina:

> [...] a dimensão do processo de aprendizagem inicial da língua escrita que se volta para a fixação da fala em representação gráfica, transformando a *língua sonora* – do falar e do ouvir – em *língua visível* – do escrever e do ler. Esse processo de representação da cadeia sonora da fala na forma gráfica da escrita constitui uma *tecnologia* que envolve a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico e das convenções que governam o uso desse sistema (Soares, 2018, p. 37-38).

Constatamos que as professoras compreendem que alfabetizar é ensinar o SEA, mas não só isso, reconhecem que existem outros aspectos a se considerar para que uma criança esteja de fato alfabetizada, nas palavras de Soares (2018, 2020a) outras facetas que implicam o uso da língua para compreensão e produção de textos e as funções sociais que a língua escrita exerce em diferentes contextos da sociedade. Abordando temáticas, conforme vemos no trecho abaixo, que fazem parte da realidade de seus alunos para além da sala de aula.

> A gente trabalhou... Duda cata tudo. Aí veio a questão do meio ambiente. Esse foi o primeiro livro desse ano. Então trabalhamos essa questão toda do meio ambiente. Foi a produção do lixo que ele tinha na sua casa. Mas nós começamos com a leitura do livro. Então lemos várias vezes, discutimos o livro e depois partimos para essa pesquisa. (Prof.ª Jaboatão, 5º ano)

As professoras consideravam que alguns alunos já estavam alfabetizados porque conseguiam escrever e ler com certa autonomia. Ao dialogarmos sobre estes alunos, em busca de conhecer as estratégias que desenvolveram para o trabalho com eles, as mesmas foram pontuando como desenvolviam suas práticas para o ensino da leitura, e em alguns momentos, relataram que as habilidades que estavam trabalhando voltadas para leitura, produção e compreensão dos textos não se restringia àqueles alunos que já eram leitores mas

também com os não alfabetizados, aqueles que não liam e escreviam com autonomia, pois consideravam que o trabalho com a leitura deve ser para todos independente de terem consolidado seus conhecimentos sobre o SEA, como fica claro nas falas abaixo:

> Não posso deixar o conteúdo porque ele não tem o nível de fluência de leitura ainda. O conteúdo passar, não vou aplicar porque ele não tem a fluência de leitura. Mas a gente precisa aplicar sim. E ele vai adquirindo aos poucos. Uns com mais eficiência e outros com certas dificuldades, mas precisa ter aquele conteúdo ali, ter vivido aquilo ali. (Prof.ª Jaboatão, 5º ano)
>
> Estimulando a leitura, a produção da escrita. Por exemplo, trabalhamos a biografia. Então, produzimos a biografia. Então, trabalhando a produção textual de acordo com as características do gênero. Que é pedido também. Claro, lógico, a gente tem que visar as avaliações externas que estão chegando. Então, a gente trabalha funcionalidades, características e a produção.(Prof.ª Recife, 5º ano)

As professoras tiveram grande preocupação com a aprendizagem do SEA pelos alunos e desenvolverem várias estratégias em suas práticas pedagógicas em função disso, mas compreendem que dominar tal sistema não é condição para que os alunos possam manusear livros e participar de atividades que envolvam a leitura e até mesmo o diálogo sobre outros conhecimentos advindos dela, por exemplo, em outras disciplinas. Em seus relatos deixam claro que não devemos esquecer o trabalho diário com os textos diversos, suas características e funcionalidades, independente dos alunos já lerem e escreverem com autonomia.

Entendemos que as professoras compreendem o desenvolvimento do ensino da leitura e da escrita sempre se aproximando do ensino da língua numa perspectiva de alfabetizar letrando, suas concepções estão em consonância com Leal, Morais e Albuquerque (2006, p. 83):

> "Alfabetizar letrando" é um desafio permanente. Implica refletir sobre as práticas e as concepções por nós adotadas ao iniciarmos nossas crianças e nossos adolescentes no mundo da escrita, analisarmos e recriarmos nossas metodologias de ensino, a fim de garantir, o mais cedo e da forma mais eficaz possível, esse duplo direito: de não apenas ler e registrar autonomamente palavras numa escrita alfabética, mas de poder ler-compreender e produzir os textos que compartilhamos socialmente como cidadãos.

Nessa direção, a fala abaixo nos mostra que as professoras compreendem que existem habilidades quanto ao ensino da leitura e da escrita próprias para cada ano escolar e que elas vão sendo construídas numa perspectiva de evolução. Em outras palavras ao relatarem que os alunos chegaram no 4º ano ou 5º anos sem estarem alfabetizados, estão nos dizendo que

existem habilidades e competências próprias do ciclo de alfabetização, ou seja, do processo inicial de aprendizagem da língua escrita que como sabemos são fundamentais, como as questões relativas à notação do sistema de escrita alfabética que devem ser consolidadas nos primeiros anos do Ensino Fundamental (Morais 2012; Ferreiro 2001).

> E a gente sabe que quarto, quinto ano a gente está trabalhando a compreensão, a interpretação, as funcionalidades dos gêneros, saber identificar nos gêneros o sentido, o objetivo, né? A questão da argumentação, nos textos, a produção, os recursos da pontuação, é isso que a gente deve estar trabalhando no quinto ano, quando eu tenho que também apresentar os sinais, para que o meu aluno identifique também, não só os efeitos que ele causa dentro de um texto. É como se tivesse que fazer tudo, terceiro, quarto, quinto.
> (Prof.ª Recife, 5º ano)

Porém, reconhecem que nem todas as crianças têm o mesmo desenvolvimento, neste processo algumas crianças precisam de mais tempo para consolidarem a alfabetização, ao falarem que antes da pandemia elas já chegavam com problemas em suas aprendizagens e com diferentes níveis de escrita em suas turmas no 3º. 4º e 5º anos. No retorno às aulas presenciais essa situação ficou ainda mais explícita para os professores, a escola, as redes de ensino, devido ao afastamento das crianças da escola e a falta de acesso ao ERE. A pandemia acentuou os problemas relativos ao fracasso na alfabetização de algumas crianças, mostrando que as habilidades que antes eram próprias de um ciclo escolar, nem sempre são consolidadas pelas crianças no período estipulado pelos currículos. As professoras então reconhecem que não se trata de olhar se os alunos aprenderam ou não o que era próprio do ciclo de alfabetização, é preciso assumir o papel da escola na alfabetização dos alunos, independente do ano que estejam (Morais, 2012, Albuquerque, 2007, Brandão e Leal, 2005, 2020).

Essa compreensão das professoras impacta diretamente em suas ações durante o retorno, pois se mantiveram dedicadas para com a alfabetização de seus alunos independente de estarem nos anos posteriores ao ciclo de alfabetização, procurando desenvolver as habilidades ainda não consolidadas concomitante com as do ano em curso, através de atividades direcionadas e sem deixar de lado o currículo próprio do ano que estavam.

Evidenciamos que no retorno às aulas presenciais as estratégias adotadas pelas professoras para alfabetização de seus alunos foram diversificadas e voltadas para alfabetização e letramento. No relato de suas práticas podemos constatar que no cotidiano da sala de aula o ensino da língua se faz através de atividades em que os textos escritos são centrais, a exemplo as rodas de conversa sobre os textos, círculos de leitura, a produção e uso

de jogos, as gincanas literárias, os concursos de leitura, que podemos considerar como diferentes eventos de letramento (Barton e Hamilton, 2004).

Essas atividades mediadas por diferentes textos escritos, vão na direção a um letramento escolarizado em que o trabalhos com os textos buscam atender as dimensões mais técnicas e convencionais da língua, percebemos que as professoras oportunizaram seus alunos o acesso a textos diversos, independente de terem ou não consolidado as convenções do SEA, afinal o letramento se inicia fora da escola nas relações e interações estabelecidas pelas crianças na sociedade a qual pertencem estando esta permeada por diferenças culturais e econômicas, bem como por relações de poder (Morais, 2002; Barton e Hamilton, 2004; Street, 2014; Soares, 2020a).

Portanto, constatamos que as professoras concebem a alfabetização como fundamental para as crianças, desenvolverem durante o retorno às aulas presenciais várias estratégias em suas práticas pedagógicas em função das aprendizagens de leitura e escrita de seus alunos, na consolidação do SEA e suas convenções, na interação com livros e textos diversos e na participação de atividades que envolvam a leitura e o diálogo sobre outros conhecimentos advindos dos textos lidos e da realidade em que os alunos vivenciam fora do espaço escolar. Em seus relatos deixaram claro que não devemos esquecer o trabalho diário com os textos diversos, suas características e funcionalidades, independente dos alunos já lerem e escreverem com autonomia. Entendemos que as professoras compreendem o desenvolvimento do ensino da leitura e da escrita relacionados a uma alfabetização na perspectiva do letramento.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo buscamos analisar o que dizem as professoras dos municípios do estado de Pernambuco, sobre suas práticas pedagógicas para o ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental no retorno às aulas presenciais após a pandemia da Covid-19. Nesse sentido, procuramos identificar as concepções dos professores sobre o ensino da leitura e da escrita no processo de alfabetização e os materiais que eles consideraram mais relevantes em seu fazer pedagógico, e conhecer, a partir dos relatos das docentes, os desafios e as estratégias para o desenvolvimento do ensino da leitura e da escrita dos estudantes durante esse retorno. Para tal, aplicamos um questionário com temas pertinentes ao objeto de estudo desta pesquisa e realizamos um grupo focal com as

professoras em regência nas turmas de 3º, 4º e 5º anos. Durante o grupo focal, as professoras puderam relatar e refletir sobre suas práticas no retorno presencial às aulas, para o ensino da leitura e da escrita de seus alunos no processo de alfabetização frente aos inúmeros desafios que este momento lhes trouxe.

Nas análises trouxemos reflexões das professoras participantes da pesquisa quanto às suas experiências no ERE. A estas reflexões, chamamos de "marcas" deixadas pela pandemia da Covid-19, pois os impactos de um período demasiadamente complexo marcaram o fazer docente e o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. Para as professoras, estas marcas se refletem principalmente através da falta de acesso às aulas remotas, seja pelos meios digitais como pelas atividades impressas.

No decorrer do ERE as professoras precisaram reinventar suas práticas e aprender novas tecnologias para dar conta de uma nova forma de ensinar. Elas precisavam ensinar aos pais como ensinar a seus filhos, mediante ao despreparo das famílias na mediação das atividades e por serem o canal de comunicação entre professores e alunos. Durante este período, salientamos a intensa e grande contribuição da troca entre as professoras, em seus depoimentos, também podemos registrar que foram muitos saberes por elas construídos durante este período, principalmente quanto ao significado de estar em contato com seus alunos, face a face, fazendo as intervenções necessárias e pertinentes para que pudessem aprender a ler e escrever. Afinal, o ensino da leitura e da escrita requer intencionalidade pedagógica, planejamentos que são elaborados e reelaborados para que os professores possam atender a diversidade de suas turmas e isso é próprio do fazer docente. Sendo assim, as professoras acreditam que a ausência de suas intervenções no ensino aprendizagem das crianças foi um dos principais entraves para o desenvolvimento das crianças no ERE, pois apesar dos esforços de parte dos familiares em fazer a mediação junto as crianças, esta não era a função deles e eles não tinham formação necessária para isto.

Em seus relatos, as professoras participantes se mostraram resilientes quando refletiram sobre o ERE para pensarem e planejarem a retomada presencial das aulas. Constatamos que o retorno às aulas presenciais foi um momento desafiador para todos que fazem a escola, pois sentiam medo de se exporem ao vírus por estarem interagindo com um grande público e isso as deixava angustiadas e apreensivas. De modo geral, as professoras relataram que este sentimento foi um dos principais desafios no retorno ao ensino presencial. Sentimentos que também perceberam nas crianças e nas suas famílias, para elas este aspecto acabou impactando na frequência dos estudantes que não iam às aulas, de certo modo continuavam sem acesso às aulas em decorrência do medo.

No tocante às aprendizagens dos alunos, percebemos que para as professoras não houve surpresas quanto aos impactos percebidos com relação à alfabetização, a partir de suas avaliações diagnósticas, constataram que no retorno os problemas que se depararam eram os mesmos que lidavam antes a pandemia, porém enfatizaram houve um agravamento, pois as crianças não tiveram acesso às aulas. Avaliaram que havia um grande número de alunos com problemas nas aprendizagens de leitura e escrita em decorrência de sua maior vulnerabilidade social, pois, enquanto pertencentes às classes populares de nosso país, não tiveram acesso ao ensino aprendizagem que a escola oferecia remotamente. O desafio no retorno foi oportunizar para essas crianças situações de aprendizagem que possibilitassem o desenvolvimento de suas habilidades, o que lhes foi negado durante a pandemia, visto que não houve políticas públicas que garantissem a equidade de acesso ao ERE.

É nesse contexto que as professoras desenvolveram suas práticas, buscando que todos os seus alunos aprendessem a ler e a escrever. Evidenciamos que as professoras reconhecem as heterogeneidades presentes em suas salas de aula e consideram que estas foram ampliadas. As professoras compreendem estas heterogeneidades como uma realidade que sempre esteve presente em suas salas de aula, porém constatam que se tornaram mais evidentes socialmente com a pandemia. Então, elas não as enxergam como algo negativo, que dificultaria o aprendizado das crianças, mas como consequências de um período inesperado e complexo, em que a maioria dos alunos não teve condições de estudar. Tais percepções ficam evidentes quando as mesmas pontuam as desigualdades sociais, a vulnerabilidade, em especial das meninas, as diferenças nos níveis de alfabetização dos alunos, como aspectos presentes na vida dos estudantes que influenciam em suas experiências escolares.

Diante do que avaliaram em suas turmas, as docentes consideraram que a heterogeneidade de níveis de conhecimento trouxe mais trabalho, uma vez que precisaram desenvolver práticas pedagógicas que promovessem aprendizagens significativas e atendessem a uma maior diversidade nos níveis de leitura e escrita que os estudantes se encontravam. Estando em consonância com o que afirmam Leal e Santos (2023, p.155), o que se espera da escola é que “desenvolva práticas pedagógicas capazes de garantir a todos os estudantes seus direitos de aprendizagem. Pois as diferenças são constitutivas no contexto escolar”.

Em relação ao trabalho com leitura, os relatos das professoras evidenciam uma atenção especial a este eixo da língua portuguesa. As professoras narram que utilizaram diferentes estratégias para desenvolver as habilidades de leitura dos estudantes (uso de livros paradidáticos e literatura, projetos de leitura, leituras individuais e compartilhadas,

silenciosas e em voz alta, leitura nos livros didáticos nas diferentes disciplinas) bem como dedicaram um tempo pedagógico maior para o trabalho com os textos. Consideramos, que isso é fundamental para que as crianças se tornem leitores competentes, principalmente se estas leituras abordarem temas que sejam do interesse e cotidiano delas. No entanto, há indícios nas falas das professoras que os trabalhos com as leituras tenham sido mais voltados para apropriação do SEA e das convenções da língua.

As professoras desenvolveram ações semelhantes em suas práticas, que foram muito voltadas para o acolhimento dos alunos e suas famílias, a ludicidade em busca de estimular os alunos a participarem das atividades propostas e aprenderem brincando. Foram algumas de suas estratégias o uso de jogos, de gincanas, da leitura diversificada de diferentes textos, visitas à biblioteca, rodas de leitura e conversas, produção de resenhas, o empréstimo de livros, entre outras. A intenção das professoras, ao utilizar diversas estratégias e recursos, era que os estudantes retomassem suas rotinas escolares, sentindo-se acolhidos e conseguissem alcançar sua aprendizagem de forma significativa, satisfatória d com qualidade.

Observamos também que nenhuma das professoras fez referência ao termo letramento ao falar de suas práticas pedagógicas, se referiram ao processo de ensino da leitura e da escrita sempre falando de alfabetização, no entanto, seus relatos trazem diferentes exemplos de práticas voltadas para o letramento. Posto isto, para melhor compreender este dado, acreditamos ser importante o desenvolvimento de pesquisas que possam compreender melhor os sentidos do letramento realizado pelos docentes nos anos iniciais. Sendo assim, tais dados e reflexões, nos levam a questionar: quando as professoras falam da alfabetização dos alunos e o trabalho com a leitura para que estes compreendam a funcionalidade dos textos e os interpretem, as características dos gêneros, os usos dos sinais de pontuação e desenvolvam a fluência leitora, elas compreendem isso como um letramento? Qual o objetivo do trabalho com a leitura na escola? Qual a concepção das professoras sobre o letramento e no que, ou como, essa concepção impacta em suas práticas pedagógicas? Quais atividades realizam que contribuem para a alfabetização e letramento dos alunos? Quais os eventos de letramento de práticas sociais extraescolar acontecem intencionalmente no cotidiano escolar?

Entendemos como fundamental olhar para as práticas de ensino da leitura e da escrita de forma crítica e reflexiva, esperamos que este estudo possa ser um convite aos professores e professoras a refletirem e avaliarem o seu fazer pedagógico cotidianamente. A partilharem cada vez mais estas práticas com seus colegas, como também a buscarem espaços de formação e discussão dentro da escola em que possam contribuir mais entre eles. E que

possam observar suas práticas a partir de como eles as vêem junto a seus pares, e não apenas sobre o que dizem sobre elas.

Acreditamos que é necessário continuarmos pesquisando sobre as práticas dos professores de modo que possamos ouvir mais o que eles próprios dizem sobre suas práticas para o ensino da leitura e da escrita em seu cotidiano escolar. Assim como, procurarmos observar estas práticas através de pesquisas que nos permitam adentrar as salas de aula e compreender por diferentes ângulos o fazer docente. Sendo assim, consideramos fundamental o desenvolvimento de pesquisas que possam estabelecer diálogo entre as práticas das professoras com as suas narrativas.

É nesse sentido que este estudo busca contribuir como espaço de reflexão do saber fazer docente. Esperamos que este estudo possa ser um registro do que vivenciamos com a pandemia da Covid-19, dos aprendizados que ficam a partir dos dados aqui trazidos sobre os desafios que as professoras encontraram para a alfabetização dos seus alunos em decorrência da enorme desigualdade social brasileira. A situação emergencial da Covid-19 não colocou a todos distante do espaço escolar comum, mas fora da escola os alunos das escolas públicas, uma vez que a falta de recursos das famílias da classe popular os impediu de acessar ao ERE e da total ausência de políticas públicas que garantissem a educação a todos com equidade. É preciso encontrar outros meios para que o ensino e aprendizagem possam acontecer para todos, sem exceção, pois estas desigualdades estão em nossa sociedade, e não surgiram com a pandemia. Como também aprender a partir das pesquisas as ações que ainda precisam ser feitas e das que não funcionam para o processo de ensino e aprendizagem das crianças, como, por exemplo, no tocante ao desenvolvimento de políticas públicas que democratizem no país o acesso às tecnologias digitais e as redes que não são de uso exclusivo de um período pandêmico.

Por fim, os relatos das professoras sobre os desafios enfrentados para ensinar as crianças após um grande período longe da escola contribuem para pensarmos sobre as prioridades para um processo significativo de aprendizagem. Logo é preciso que as redes de ensino possam ouvir aqueles que estão diariamente nas salas de aula, conhecem a realidade de seus alunos e o meio que estão inseridos, como as professoras aqui disseram fica a cargo dos professores o que fazer na sala de aula, portanto é na escuta e diálogo constante com professores e professoras que as políticas e ações educacionais precisam ser elaboradas.

Concluímos que diante das marcas, aprendizagens, que trazem consigo pelo que vivenciaram durante o ERE e dos desafios que encontraram no retorno às aulas presenciais, principalmente os que lhes afetaram emocionalmente, as professoras seguiram sendo as

protagonistas do fazer pedagógico dentro da sala de aula no envolvimento e contato direto com seus alunos. Se fizeram mais fortes e experientes em seu fazer docente diante das adversidades quando encaram os desafios impostos como são, sem aumentá-los ou ignorá-los, mas encarando-os e agindo a partir de práticas direcionadas, intencionais e profissionais, mantendo o diálogo e a parceria com seus colegas professores com quem podem estabelecer trocas significativas para o seu fazer pedagógico.

6. REFERÊNCIAS

ABREU, M. K. de A.; BRITO, S. M. F.; SILVA, G. A. da; CARVALHO, R. O. de; NORONHA, I. de L. A.; NOBRE R. F. ***Alfabetização em tempos de ensino remoto: uma pesquisa no interior do Ceará.*** *In.* MACEDO, M. do S. A. N. (org.) Retratos da alfabetização na pandemia da Covid-19: resultados de uma pesquisa em rede. - 1. ed. -São Paulo: Parábola, 2022. *E-book.* recurso digital; 5 MB

AFONSO, M. A. V.; MACÊDO, C. V. de B.; FARIA, E. M. Brito de; RAMOS, F.; MELO, G. M. L. de S.; AZERÊDO, M. A. de; SOARES, M. Z. A.; CAVALCANTE, M. B. C.; NÓBREGA, P. V. Á.; DANTAS, S. A.; BRANDÃO, S. M. B. de A. **O ensino remoto de alfabetização no estado da paraíba: vozes de alfabetizadoras**. *In.* MACEDO, M. do S. A. N. (org.) Retratos da alfabetização na pandemia da Covid-19: resultados de uma pesquisa em rede. - 1. ed. -São Paulo: Parábola, 2022. *E-book.* recurso digital; 5 MB

ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G.; FERREIRA, A. T. B. **As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?** Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 38 maio/ago. 2008.

ALBUQUERQUE, E. B. C. **Conceituando alfabetização e letramento.** In: Alfabetização e letramento: conceitos e relações (org)SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. 1 ed., 1 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ALLESSANDRINI, C. D.**O desenvolvimento de competências e a participação pessoal na construção de um novo modelo educacional.** *In:*PERRENOUD, P.; THURLER, M. G.; ALLESSANDRINI, C. D.(org.) As Competências para Ensinar no Século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

ALMEIDA, A. C. **Eventos de alfabetização em duas turmas de 2º ano: uma análise comparativa e etnográfica**. 2020. 300 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

ANDRÉ, M. (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016.

ÁVILA, A. C. Â. **Alfabetização na Pandemia da Covid-19: um estudo netnográfico em uma turma de 1º ano durante o Ensino Remoto.** 2021. Dissertação (Mestrado) -

Departamento de Ciências da Educação, Universidade Federal de São João del-Rei, SÃO JOÃO DEL-REI, 2021.

BANDEIRA, D. P.; DEZOTTI, M.; NERY, P. G.; BENFICA, W. A. **O mundo digital e a alfabetização no ensino remoto em minas gerais: as crianças e as professoras em face de um novo objeto.** *In.* MACEDO, M. do S. A. N. (org.) Retratos da alfabetização na pandemia da Covid-19: resultados de uma pesquisa em rede. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2022. *E-book.* recurso digital; 5 MB

BARTON, D.; HAMILTON, M. **La literacidad entendida como práctica socia**l, In: Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas / Eds. Virginia Zavala, Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. SP: Edições 70, 1977.

BASSI, G. A. **Os desafios do trabalho docente em tempos de pandemia: narrativas de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental.** (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2023.

BELL, J. **Como realizar um projeto de investigação: um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educaçã**o. 4ªed. Editora Lisboa: Gradiva, 2008.

BEZERRA, K. C. F. **Transformações na prática docente no contexto da Covid-19.** 2022. 153 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2022.

BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. **Em busca da construção de sentidos: o trabalho de leitura e produção de textos na alfabetização**. *In*: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. (org). Leitura e produção de textos na alfabetização. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. **Reflexões sobre produção de textos escritos na alfabetização e a prática docente**. *In*: SILVA, M. do C. e CABRAL, A. C. P. dos S. Práticas de alfabetização: processos de ensino e aprendizagem [recurso eletrônico]. Recife: Ed UFPE, 2020.

BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. **Em busca da construção de sentidos: o trabalho de leitura e produção de textos na alfabetização.** *In*: FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de.; LEAL, T. F. (org). Formação continuada de professores: questões para reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. PNA. **Política Nacional de Alfabetização/ Secretaria de Alfabetização**. Brasília, MEC, SEALF, 2019. 54 p. Disponível em: http://alfabetizacao.mec.gov.br . Acesso em: maio2024.

BRASIL, Ministério da Educação. **Guia de Implementação de Protocolos de Retorno das Atividades Presenciais nas Escolas de Educação Básica**. 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/GuiaderetornodasAtividadesPresenciaisnaEducaoBsica.pdf. Acesso em: maio, 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL.

BRASIL. **Decreto n.º 11.556, de 12 de junho de 2023.** Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**.** Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-11.556-de-12-de-junho-de-2023-489126833. Acesso em: maio 2024.

BRASIL. **Portaria n.º 826, de 7 de junho de 2017.** Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação - PNME. Diário Oficial da União. Brasília, DF. 10/07/2017 - Seção 1. Disponível em: https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=20&data=10/07/2017 Acesso em: maio 2024.

BRASIL. **Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020a.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - Covid-19. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: mai. 2024.

BRASIL. **Portaria n.º 544, de 16 de junho de 2020b**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC no 343, de 17 de março de 2020, no 345, de 19 de março de 2020, e no 473, de 12 de maio de 2020. Disponível em: Acesso em maio. 2024.

BRITO, A. E.; SANTOS, F. das C. C. do. N. **Diferentes nuances da alfabetização no piauí durante a pandemia da Covid-19.** *In.* MACEDO, M. do S. A. N. (org.) Retratos da alfabetização na pandemia da Covid-19: resultados de uma pesquisa em rede. - 1. ed. -São Paulo: Parábola, 2022. *E-book.* recurso digital; 5 MB

BUNZEN, C.; COSTA-MACIEL, D. A. G. da; SILVA, E. C. N. da; SILVA, L. N. da. **Alfabetizar em tempos de isolamento social: desafios pessoais e profissionais para alfabetizar crianças pernambucanas**. *In.* MACEDO, M. do S. A. N. (org.) Retratos da alfabetização na pandemia da Covid-19: resultados de uma pesquisa em rede. - 1. ed. -São Paulo: Parábola, 2022. *E-book.* recurso digital; 5 MB

CAMINI, P.; FREITAS, A. T. de. **Ensino Remoto na Pandemia de Covid-19: alfabetização em risco na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. Revista Teias, v. 23 • n. 68, 250-264, jan./mar. 2022. DOI: 10.12957/teias.2022.60952.

CHARTIER, A.M. A ação docente: entre saberes práticos e saberes teóricos. In: **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ESCOBAR, S. L. **Ensino remoto na fase de alfabetização: desafios e possibilidades numa Escola Pública Estadual localizada no município de Mirassol D'Oeste / MT**. 2022. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, 2022.

FALCÃO, J. T. da R.; REGNIER, J.C. **Sobre os métodos quantitativos na pesquisa em ciências humanas: riscos e benefícios para o pesquisador**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), Brasília, DF, v. 81, n. 198, p. 229-243, maio/ago. 2000. Disponível em: DOI: https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.81i198.937.

FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de. **Práticas docentes "exitosas" na alfabetização: fabricações, saberes, esquemas e/ou prescrições?** *In*: FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de. (org.). Práticas de alfabetização: fabricação, saberes, esquemas e/ou prescrições? 1. ed. Curitiba: CRV, 2021. 180p.

FERREIRA, A. T. B.; LEAL, T. F. **Avaliação na escola e ensino da língua portuguesa: introdução ao tema.** *In:* MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica. 1 ed., 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p144.

FERREIRA, A. T. B. **Os saberes docentes e suas práticas.** *In*: FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de.; LEAL, T. F. (org). Formação continuada de professores: questões para reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FERREIRO, E. **A representação da linguagem e o processo de alfabetização**. *In*. Reflexões sobre a alfabetização. Tradução: Horácio Gonzales. 24º ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2001.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução: Diana Myriam Lichtenstein *et al.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FILHO, L. J. M. **Alfabetização como Ato Político num Diálogo com Paulo Freire**, IN: Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização e Letramento: 10 anos de história / Gabriela Medeiros Nogueira, Silvana Maria Bellé Zasso (org). Curitiba: CRV, 2023.186 p.

FISHMAN, A. **Etnografía y literacidad: aprendizaje en contexto.** In: Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas / Eds. Virginia Zavala, Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004.

FONSECA, G. M. **Percepções docentes sobre o processo de ensino-aprendizagem da escrita de alunos no contexto de pandemia da Covid-19.** 2023. 298 p. Dissertação (mestrado) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Rio Claro, 2023.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 22º ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987
.
FREIRE, P; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. Recurso eletrônico.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GALVÃO, A. M. **História das Culturas do Escrito: Tendências e Possibilidades de Pesquisa**. In: Cultura escrita e letramento MARINHO, M.; CARVALHO (org.) Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Liber Livro editora, 2005.

GATTI, B. A. **Estudos quantitativos em educação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004

GRAFF, H. **Os labirintos da Alfabetização**. Porto Alegre: Artmed, 1987.

GUIMARÃES, M. B. **Heterogeneidade na sala de aula: as representações dos professores de anos iniciais da educação básica.** 2013, 189 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2022: alfabetização: resultados do universo**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=73108

JULIANO, K. R. Q. **A percepção das educadoras do 4º ano do ensino fundamental sobre a aprendizagem dos estudantes por meio de dispositivos móveis durante a Pandemia de 2020 [manuscrito] : um estudo de caso**. 2021. 127 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2021.

LEAL, T. F.; PESSOA, A. C. R. G. **Heterogeneidade nas práticas de alfabetização: Concepções e práticas - alfabetização na perspectiva da heterogeneidade**. Ponta Grossa: Atena, 2023a, v.1. p.234.

LEAL, T. F.; SILVEIRA, R. C.; CASTRO, J.J. da S. **Heterogeneidades sociais em artigos científicos: reflexões sobre impactos da diversidade sobre os processos educacionais.** *In:* LEAL, T. F.; PESSOA, A. C. R. G. (org.) **Heterogeneidade nas práticas de alfabetização: concepções e práticas - alfabetização na perspectiva da heterogeneidade**. Ponta Grossa: Atena, 2023, v.1. p.234.

LEAL, T. F.; SANTOS, R. C. S. P. dos. **As diferenças individuais na sala de aula.** *In:* LEAL, T. F.; PESSOA, A. C. R. G. (org.) Heterogeneidade nas práticas de alfabetização: concepções e práticas - alfabetização na perspectiva da heterogeneidade. Ponta Grossa: Atena, 2023, v.1. p.234.

LEAL, T. F.; PESSOA, A. C. R. G. **Heterogeneidade nas práticas de alfabetização: ediação docente e heterogeneidade na alfabetização**. Ponta Grossa: Atena, 2023b, v.1. p.201.

LEAL, T. F.; PESSOA, A. C. R. G. **Heterogeneidade nas práticas de alfabetização: O ensino na perspectiva da diversidade social e diferenças individuais**. Ponta Grossa: Atena, 2023c, v.1. p.2012.

LEAL, T.F.; ALBUQUERQUE, E.B.C.; MORAIS, A.G. **Letramento e alfabetização: pensado a prática pedagógica.** In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade. Brasília, DF: MEC, 2006.

LIMA, J. de M.; PESSOA, A. C. R. G. **A avaliação como estratégia para lidar com as heterogeneidades em sala de aula.** LEAL, T. F.; PESSOA, A. C. R. G. Heterogeneidade nas práticas de alfabetização: O ensino na perspectiva da diversidade social e diferenças individuais. Ponta Grossa: Atena, 2023, v.1. p.2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LUDWIG, M. H. **Aprendizagens docentes na pandemia: um estudo com professores alfabetizadores da rede municipal de Santa Maria, RS**. 2023. 227 p. Dissertação (mestrado) - Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2023.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**: Estudos e Proposições. 22. ed. SÃO PAULO: Cortez, 2011, 272. p.

LUND, J. A. **Práticas docentes em tempos de pandemia Covid-19.** 2021. 147 f. - Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2022.

MACEDO, M. do S. A. N. (org.) **Retratos da alfabetização na pandemia da Covid-19: resultados de uma pesquisa em rede**. - 1. ed. -São Paulo: Parábola, 2022a. *E-book.* recurso digital; 5 MB

MACEDO, M. DO S. A. N. e ALMEIDA, A. C. de. **O whatsapp e a organização do trabalho pedagógico no contexto da Covid-19: o que dizem as alfabetizadoras em Minas Gerais.** *In:* MACEDO, M. do S. A. N. (org.) Retratos da alfabetização na pandemia da Covid-19: resultados de uma pesquisa em rede. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2022. *E-book.* recurso digital; 5 MB
MACEDO E ALMEIDA

MACEDO, M. do S. A. N.; CARDOSO, A. L. J. **Alfabetização de crianças na pandemia da Covid-191 no Brasil: uma análise estatístico-descritiva**. *In.* MACEDO, M. do S. A. N. (org.) Retratos da alfabetização na pandemia da Covid-19: resultados de uma pesquisa em rede. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2022. *E-book.* recurso digital; 5 MB

MACEDO, M. do S. A. N. **Alfabetização como um Ato Ético,** *In*: Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização e Letramento: 10 anos de história / Gabriela Medeiros Nogueira, Silvana Maria Bellé Zasso (org). Curitiba: CRV, 2023a. p, 186.

MACEDO, M. do S. A. N. **Limites e Possibilidades do Ensino Remoto da Alfabetização: o que Dizem as Alfabetizadoras no Interior do Ceará**. Revista Brasileira de Alfabetização, *[S. l.]*, n. 16, p. 103–116, 2022b. DOI: 10.47249/rba2022594. Disponível em: https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/594.

MACEDO, M. do S. A. N.; DE ALMEIDA, A. C.; DEZOTTI, M. **Alfabetização crítica: contribuições de Paulo Freire e dos novos estudos do letramento.** Linhas Crí-ticas, *[S. l.]*, v. 26, p. e29785, 2020. DOI: 10.26512/lc.v26.2020.29785. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/29785. Acesso em: 2 jun. 2023.

MACEDO, M. do S. A. N. **A política de alfabetização do governo Bolsonaro: reducionismos e colonialidade.** Revista Eletrônica de Educação, *[S. l.]*, v. 17, p. e5007012, 2023b. DOI: 10.14244/198271995007. Disponível em: https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/5007. Acesso em: 22 maio. 2024.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia científica.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica.** 4 ed. São Paulo:Atlas, 2004.

MELO, S. C. de. **Na ausência do calor do encontro: as significações sobre a prática pedagógica e a participação das crianças no contexto da pandemia por Covid-19.** 2021. 158 f. Dissertação (mestrado) - Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2021.

MENDES, L. **O desafio da alfabetização sob a perspectiva do letramento em tempos de pandemia. 2021**. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

MIGNONI DE OLIVEIRA, R.; CORRÊA, Y.; MORÉS, A. **Ensino remoto emergencial em tempos de Covid-19: formação docente e tecnologias digitais.** Revista Internacional de Formação de Professores, Itapetininga, v. 5, p. e020028, 2020. Disponível em: https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/179. Acesso em: 30 abr. 2024.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, A. G. de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização.** 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. **Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife.** Revista UFG, Goiânia, v. 20, n. 26, 2020. DOI: 10.5216/revufg.v20.63438. Disponível em: https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438. Acesso em: 30 abr. 2024.

NASCIMENTO, M.C.B. do; FERREIRA, A. T. B. de. **A Alfabetização de crianças do terceiro ano com diferentes hipóteses sobre o sistema de escrita alfabética (SEA): quais saberes estão presentes na prática de uma professora?** *In*: FERREIRA, A. T. B.;

ALBUQUERQUE, E. B. C. de. (org.). Práticas de alfabetização: fabricação, saberes, esquemas e/ou prescrições? 1. ed. Curitiba: CRV, 2021. 180p.

NÓVOA, A. **Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910

OLIVEIRA E SILVA, C. F. de. **Alfabetização e letramento: os desafios metodológicos nas práticas pedagógicas dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas da cidade de Araputanga, Mato Grosso**. 2021. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2021.

OLSON, D. R.; TORRANCE, N. **Cultura, escrita e oralidade.** São Paulo: Ática, 1995.

PASSOS, A. V. B. **Concepções sobre alfabetização: um estudo com professoras dos anos iniciais do ensino fundamental no contexto da pandemia de Covid-19.** 2023. 145f. Dissertação (Mestrado) - Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, São Paulo, 2023.

PEREIRA, Á. da S.; SANTOS, C. B. dos. SANTOS, M. M. dos. **O ensino remoto e as práticas de alfabetização em tempos de pandemia: os dizeres das alfabetizadoras baianas de Juazeiro e Alagoinhas.** *In:*MACEDO, M. do S. A. N. (org.) Retratos da alfabetização na pandemia da Covid-19: resultados de uma pesquisa em rede. - 1. ed. -São Paulo: Parábola, 2022. *E-book.* recurso digital; 5 MB

PERES, E. **Alfabetização como ato de amor.** *In:* Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização e Letramento: 10 anos de história / Gabriela Medeiros Nogueira, Silvana Maria Bellé Zasso (org). Curitiba: CRV, 2023.186 p.

PESSOA, A. C. R. G.; CASTRO, J.NASCIMENTO, A. **Orientações didáticas para o tratamento das heterogeneidades no processo de alfabetização: o que apontam as teses e dissertações no período de 2010 a 2016.** LEAL, T. F.; PESSOA, A. C. R. G. Heterogeneidade nas práticas de alfabetização: O ensino na perspectiva da diversidade social e diferenças individuais. Ponta Grossa: Atena, 2023, v.1. p.2012.

PIGATTO, F. R. **Ensino e tecnologias no ensino fundamental: investigação de práticas de alfabetização em escola de Nova Palma – RS no contexto da pandemia**. 2021. 76 f. Dissertação (Mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens) – Universidade Franciscana, Santa Maria, 2021.

PINHO, M. H. T. de. **O processo de alfabetização em tempos de pandemia: desafios, aprendizados e perspectivas. 2023. 117 p.** Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

PORTO, G. C.; NÖRNBERG, M.; PINO, M. A. B. DEL; DIAS, E. A.; JESUS, A. C. DE; MESENBURG, F. A.; ALLEGRETTI, G.; HIRDES, J. C. R.; LUND, J. A. **A experiência educativa em contexto pandêmico no rio grande do sul: trabalho docente e prática pedagógica.** *In.* MACEDO, M. do S. A. N. (org.) Retratos da alfabetização na pandemia da

Covid-19: resultados de uma pesquisa em rede. - 1. ed. -São Paulo: Parábola, 2022. *E-book.* recurso digital; 5 MB

QUEIROZ, M. C. DA C. **Práticas pedagógicas em tempos de pandemia da Covid - 19: potencial criativo na Escola Municipal Lúcia Sales Pereira Ramos**. 2022. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2022.

ROSSI, M. A. L.; PERES, S. M. **Desafios das alfabetizadoras de goiás em tempo pandêmico: por um reinventar e ressignificar.** *In.* MACEDO, M. do S. A. N. (org.) Retratos da alfabetização na pandemia da Covid-19: resultados de uma pesquisa em rede. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2022. *E-book.* recurso digital; 5 MB

SANTOS, A, C. DOS; GALVÃO, É. R. DE S.; SANTOS, J. N. DOS; PINHEIRO, V. C.E DE S.; SANTOS, N. A. DOS. **Alfabetização no ensino remoto emergencial em Alagoas: cotejo de um tempo e espaço praticado**. *In.* MACEDO, M. do S. A. N. (org.) Retratos da alfabetização na pandemia da Covid-19: resultados de uma pesquisa em rede. - 1. ed. -São Paulo: Parábola, 2022. *E-book.* recurso digital; 5 MB

SANTOS, P. A. S. da C.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de. **A alfabetização de crianças das redes públicas: omissão, investimentos e esforços escolares**. *In*: FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de. (org.). Práticas de alfabetização: fabricação, saberes, esquemas e/ou prescrições? 1. ed. Curitiba: CRV, 2021. 180p.

SANTOS, L. C. C. dos; VASCONCELOS, C. A. de. **A importância das tecnologias da informação e comunicação no aperfeiçoamento do professor e resistências**. Brazilian Journal of Development, Curitiba, v.7, n.5, p. 52630-52645, 2021. DOI:10.34117/bjdv7n5-595

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, A. N. da; FERREIRA, A. T. B.; SOUZA, S. B. de. **Heterogeneidade em foco: o que revelam as práticas de ensino da leitura e da escrita de uma professora do campo?** *In*: FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de. (org.). Práticas de alfabetização: fabricação, saberes, esquemas e/ou prescrições? 1. ed. Curitiba: CRV, 2021. 180p.

SILVA JÚNIOR, D. R. da. **Alfabetização em classes multisseriadas em escola do/no campo: entre lugares da leitura e da escrita.** 2022. 146 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2022.

SILVA, N. N.T da; ALBUQUERQUE, E. B. C. de. **A aprendizagem da escrita alfabética em turma do 2º e 3º ano do Ensino Fundamental: o que fazer para os alunos avançarem?** *In*: FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de. (org.). Práticas de alfabetização: fabricação, saberes, esquemas e/ou prescrições? 1. ed. Curitiba: CRV, 2021. 180p.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2020a.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

SOARES, Magda. **Como fica a alfabetização e o letramento durante a pandemia? Entrevista concedida a Emy Lobo**. Fundação Roberto Marinho, Canal Futura, set, 2020b. Disponível em: https://www.futura.org.br/como-fica-a-alfabetizacao-e-o-letramento-durante-a-pandemia/ Acesso em: 25 maio 2023.

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

SOARES, M. **Práticas de Letramento e implicações para a pesquisa e para as políticas de Alfabetização e Letramento.** *In*: MARINHO, M. e CARVALHO (org.) Cultura escrita e letramento. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

SOUZA, S. B. de. **Cenas do cotidiano escolar… o "savoir-faire" dos professores dos anos iniciais no ensino da língua escrita e nos usos do escrito no Brasil e na França.** 2016. 426f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2016.

SOUZA, M. D. F. de. **O processo de ensino e aprendizagem remoto e os desafios da prática pedagógica efetivada na pandemia: um estudo nos quintos anos do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Irati-PR**. 2022. 166f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, 2022.

SOUZA, S. B. de; FERREIRA, A. T. B. ; GOIGOUX, R. **Em cena os saberes e fazeres de uma professora francesa no ensino da leitura**. *In*: FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de. (org.). Práticas de alfabetização: fabricação, saberes, esquemas e/ou prescrições? 1. ed. Curitiba: CRV, 2021. 180p.

STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação** / Brian V. Street; tradução Marcos Bagno. - 1. ed. - São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TASSONI, E. C. M.; OSTI, A. **O que podemos aprender com a pandemia? Reflexões sobre a alfabetização e a prática docente de professoras paulistas.** *In.* MACEDO, M. do S. A. N. (org.) Retratos da alfabetização na pandemia da Covid-19: resultados de uma pesquisa em rede. - 1. ed. -São Paulo: Parábola, 2022. *E-book.* recurso digital; 5 MB

THURLER, M. G. **O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas.** *In:*PERRENOUD, P.; THURLER, M. G.; ALLESSANDRINI, C. D.(org.) As Competências para Ensinar no Século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

VASCONCELOS, J. de A. **O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação na perspectiva da alfabetização e letramento: a visão de professores do ensino fundamental I de uma escola no sudoeste de Mato Grosso**. 2022. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2022.