

DOSSIÊ

Os olhares para a alfabetização,  
leitura e escrita: pesquisas e  
vivências docentes

Editora

Luciana Haddad Ferreira

Conflito de interesses

Não há conflito de interesses.

Recebido

22 fev. 2025

Versão final

18 abr. 2025

Aprovado

21 abr. 2025

# Retorno às aulas presenciais (pós-) pandemia e o tempo escolar: qual o espaço para as heterogeneidades?

## *Return to in-person classes (post-) pandemic and school time: what is the space for heterogeneities?*

Aline Gasparini Zacharias-Carolino<sup>1</sup> , Andréia Osti<sup>1</sup> 

<sup>1</sup> Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio Claro, SP, Brasil. Correspondência para: A. G. ZACHARIAS-CAROLINO. E-mail: <[aline.gasparini@unesp.br](mailto:aline.gasparini@unesp.br)>.

**Como citar este artigo:** Zacharias-Carolino, A. G.; Osti, A. Retorno às aulas presenciais (pós-)pandemia e o tempo escolar: qual o espaço para as heterogeneidades?. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 30, e15077, 2025. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v30a2025e15077>

### Resumo

O retorno às aulas presenciais, após o período do ensino não presencial, trouxe inúmeros desafios ao desenvolvimento do trabalho docente, especialmente no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista as especificidades que envolvem o processo de aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Desse modo, este artigo, baseado em pressupostos autoetnográficos, tem como objetivo geral identificar as possíveis mudanças em uma escola pública municipal após o retorno às aulas presenciais, no alusivo às práticas de ensino direcionadas aos estudantes em processo de alfabetização e se desdobra em dois objetivos específicos: 1) descrever propostas didático-metodológicas desenvolvidas com estudantes do 3º ano e 2) analisar quais os espaços criados para o atendimento as heterogeneidades dos estudantes, a partir das experiências vivenciadas e dos planos de aulas construídos no decorrer do ano letivo de 2022. A turma com a qual as experiências compartilhadas se vinculam era composta por 21 estudantes com idade entre 8 e 9 anos, sendo que mais de cinquenta por cento ainda estavam em processo inicial de alfabetização. Por conseguinte, o trabalho desenvolvido pautou-se na busca de outras formas de se compreender os tempos de e na escola, com foco nos pressupostos da interdisciplinaridade e transversalidade dos conteúdos escolares e heterogeneidade das aprendizagens. Dadas essas circunstâncias, evidenciou-se a importância da criação de uma organização diferenciada da rotina escolar, que levasse em conta os diferentes ritmos de aprendizagem, a necessidade de escuta e consideração dos conhecimentos prévios das crianças, e a busca por espaços para o protagonismo infantil.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Ensino Fundamental. Escola pública. Escrita. Leitura.

### Abstract

*The return to in-person classes, following the period of remote learning, posed numerous challenges to the development of teaching practices, particularly within the context of the early years of Elementary Education, given the specificities inherent to the initial processes of reading and writing acquisition. In this regard, the present article, grounded in autoethnographic principles, aims to identify potential changes observed in a municipal public school after the resumption of face-to-face instruction, specifically with respect to teaching practices directed at*



students undergoing the literacy process. The study unfolds into two specific objectives: 1) to describe the didactic-methodological proposals implemented with third-grade students, and 2) to analyze the pedagogical spaces created to address students' heterogeneity, based on the experiences undertaken and the lesson plans developed throughout the 2022 academic year. The classroom in which these shared experiences took place consisted of 21 students, aged between 8 and 9 years, of whom over fifty percent were still in the initial stage of literacy acquisition. Accordingly, the pedagogical work was guided by the pursuit of alternative ways to understand school time and timing, with an emphasis on the principles of interdisciplinarity, transversality of curricular content, and recognition of learning diversity. Under these circumstances, the relevance of establishing a differentiated organization of the school routine became evident—one that considers the varying learning rhythms, values active listening, acknowledges children's prior knowledge, and fosters spaces for student agency and protagonism.

**Keywords:** Literacy. Elementary Education. Public school. Writing. Reading.

## Introdução

Este texto tem como ponto de partida a ideia defendida por Magda Soares em uma live realizada em 2020, no canal do YouTube da Associação Brasileira de Linguística, acerca da importância da formulação de boas perguntas (Soares, 2020a). Para tanto, a referida autora e pesquisadora faz uso de uma citação de Saramago (1982, p. 329): “todo mundo está dando respostas, o que demora é o tempo das perguntas”. Por suposto, essa “provocação” embasará as reflexões desenvolvidas neste artigo, cuja discussão partirá de problemáticas envolvendo o ensino da leitura e da escrita no retorno às aulas presenciais em uma escola da rede pública de ensino municipal, após o período de distanciamento social em decorrência da pandemia de COVID-19.

Os anos de 2020 e 2021 exigiram que as escolas ressignificassem o trabalho didático-pedagógico desenvolvido e as relações estabelecidas, tanto entre escola e famílias, como entre os diferentes profissionais que atuam no contexto educacional, e entre professoras e os estudantes. Além disso, a experiência vivenciada nesse período atípico deixou em evidência o caráter insubstituível das instituições escolares, que possuem uma inegável função política e social. Desse modo, houve a criação de novas formas de organização, que pressupunham diferentes maneiras de se compreender o tempo escolar, assim como atividades minimamente adequadas para serem desenvolvidas no âmbito familiar e a aderência a ferramentas diversificadas para o estabelecimento do contato com os estudantes, em alguns casos envolvendo as tecnologias digitais, em outros envolvendo, exclusivamente, recursos impressos, em decorrência das limitações impostas pela pandemia.

No alusivo as legislações que amparam a suspensão das aulas, assim como as reorganizações na forma da condução do trabalho desenvolvido, o Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, reconhece o estado de calamidade pública no país e funciona como um disparador para as medidas subsequentes (Brasil, 2020). Soma-se a isso o Parecer CNE-CP nº 05, de 28 de abril de 2020, que versa acerca da reorganização do calendário escolar, passando a considerar, a partir desse momento, o cômputo de atividades não presenciais, tendo em vista o devido cumprimento da carga horária anual, de acordo com cada etapa de ensino (Conselho Nacional de Educação, 2020). Sendo assim, uma série de medidas começam a ser adotadas pelos estados e municípios do território brasileiro, no sentido de dar prosseguimento ao ano escolar por meio do denominado ensino remoto. Nesse momento, há a emergência de uma compreensão sobre o “tempo”, dado que é muito evidente que a preocupação inicial, na maioria dos casos, estava relacionada a cumprir a carga horária estabelecida legalmente para a conclusão do ano letivo. Uma carga horária que só fazia sentido no ensino presencial, visto que o próprio “tempo” assumiu uma configuração diferenciada mediante o distanciamento social.

Mascarenhas e Franco (2020) realizam uma análise crítico-interpretativa sobre o Parecer CNE – CP nº 05/2020, mediante a qual dimensionam que tal parecer, ao não levar em consideração as desigualdades sociais e tecnológicas, constitui-se como “[...] uma proposta elitista, discriminatória e perversa aos alunos da escola pública” (Mascarenhas; Franco, 2020, p. 1). As autoras ainda estabelecem diferenciações metodológicas e operacionais em relação ao ensino remoto e ensino à distância, considerando que o primeiro surge como uma proposta de caráter temporário e emergencial, para atender os estudantes em período de pandemia. Nesse caso, as aulas podem acontecer de forma síncronas, envolvendo o próprio horário das aulas no ensino presencial e embasa-se em materiais que são construídos pelas próprias professoras que ministram as disciplinas. A educação à distância, por sua vez, envolve aulas assíncronas, para que o estudante acesse em momento oportuno e o material é padronizado.

Ainda nesse sentido, Macedo (2021) levanta questionamentos acerca da educação no contexto pandêmico como um direito ou como um privilégio, visto que algo que já era um direito adquirido, passou a ser um privilégio de determinados grupos, justamente aqueles que possuíam acesso a aparelhos eletrônicos e a internet de qualidade. Desse modo, tal situação reflete não apenas nas desigualdades sociais e educacionais, mas no que a autora denomina como desigualdades digitais.

Houve ainda a publicação do relatório técnico parcial intitulado como “Alfabetização em Rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia COVID-19”, envolvendo um montante de 14.730 docentes, a partir do qual constatou-se que dentre as plataformas e materiais mais utilizados para a condução do ensino remoto, o WhatsApp foi mencionado por 71,58% das professoras, seguido do uso de materiais impressos e apostilas, representando 55,89% (Alfabetização em Rede, 2020). De acordo com o referido relatório, ao reduzir-se o ensino a tela de um dispositivo eletrônico, por meio do uso de um aplicativo de mensagens instantâneas, evidencia-se a precariedade das condições em que esse trabalho foi desenvolvido. Além disso, o uso de materiais impressos pode estar relacionado tanto ao que se considera como “tradição escolar”, como as próprias desigualdades sociais, que incidem no acesso às ferramentas tecnológicas (Alfabetização em Rede, 2020).

Desse modo, podemos inferir que o ensino remoto, caracterizado pelas aulas não presenciais, surgiu como a única alternativa viável diante da situação de distanciamento social e protocolos de saúde e higiene, visando manter o vínculo entre escolas e famílias, contudo, em essência, essa proposta atendeu apenas uma parcela das crianças regularmente matriculadas nas escolas públicas, isso porque além da falta de acesso às tecnologias digitais, houve também outros fatores implicadores, como crianças que eram oriundas de famílias não alfabetizadas ou ainda a própria disponibilidade dos responsáveis em relação ao tempo de acompanhamento no desenvolvimento das atividades propostas.

Entretanto, tal como afirmado por Macedo (2021, p. 268), apesar de todo o vivenciado no ano de 2020, ao fim do ano em questão, não houve de fato a aprovação de “[...] nenhuma política pública federal de garantia à conectividade e à educação remota para estudantes do ensino público [...]”, embora tenha surgido projetos de leis formulados no âmbito Legislativo.

Em 2021, as orientações nacionais em relação às aulas não presenciais perduraram até o primeiro semestre. Apenas em 06 de julho de 2021 houve a publicação do Parecer CNE/CP nº 6/2021, que estabelece as diretrizes orientadoras para a implementação de medidas visando o retorno às aulas presenciais e a consequente regularização do calendário escolar (Conselho

Nacional de Educação, 2021). A partir disso, os municípios começaram a se mobilizar e criaram diferentes estratégias e protocolos de higiene para essa retomada.

Especificamente na cidade do interior do estado de São Paulo com a qual este texto se vincula, que não será identificada tendo em vista critérios éticos, houve a volta gradativa dos estudantes, que estavam sem aulas presenciais desde março de 2020, por intermédio do que foi denominado como “bolhas de convivência”, a partir do mês de outubro de 2021. Essa forma de organização garantia que as crianças matriculadas em uma mesma turma fossem divididas em quatro grupos, com uma média de 4 a 6 alunos e a cada semana um grupo era atendido no esquema de rodízio, isto é, cada criança estava presencialmente na escola por aproximadamente uma semana por mês, até o mês de dezembro, e nas semanas restantes realizava atividades não presenciais, elaboradas pela professora responsável pela turma. Nesse contexto, há uma nova configuração do “tempo”, caracterizado, sobretudo, pela fragmentação imposta pelas medidas de segurança. À vista disso, apenas em 2022 as aulas foram retomadas de forma presencial com 100% dos estudantes, respeitando as restrições em relação ao uso de máscara e o cumprimento dos protocolos de saúde e higiene.

É interessante notar que, em tempos de pandemia, a máxima extensamente abordada em *lives*, palestras e eventos educacionais consistia na afirmação de que a escola não seria mais a mesma após o período pandêmico, visto que as mudanças seriam inevitáveis e necessárias. Contudo, para que ocorra mudanças efetivas é necessário que haja condições para tal, começando por políticas públicas educacionais e envolvendo também infraestrutura adequada nas escolas públicas, formação continuada do corpo docente, acesso à tecnologia de informação e comunicação, assim como materiais de qualidade e reorganização do tempo escolar. Diante disso, cabe nos questionar: quais mudanças ocorreram efetivamente na rede pública de ensino após o período de aulas não presenciais? Quais práticas de alfabetização emergem no trabalho com crianças com idade entre 8 e 9 anos?

É nesse contexto que surge a proposição deste artigo, baseado em pressupostos autoetnográficos (Adams; Jones; Ellis, 2015; Basoni; Merlo, 2022; Santos, 2017), assim como na compreensão da análise da prática como um dispositivo de formação (Gatti *et al.*, 2019; Tardif, 2014; Zacharias-Carolino; Onofre; Souza Neto, 2023). Soma-se a isso o diferencial de que uma das autoras, professora alfabetizadora da rede pública de ensino municipal, acompanhou uma mesma turma nos anos de 2020, 2021 e 2022, período em que as crianças passaram pelo 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental.

Assim, o objetivo geral deste estudo consiste em identificar as possíveis mudanças em uma escola pública municipal após o retorno às aulas presenciais, no alusivo às práticas de ensino direcionadas a estudantes em processo de alfabetização e se desdobra em dois objetivos específicos, a saber: descrever propostas didático-metodológicas desenvolvidas com estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental e analisar quais os espaços criados para o atendimento às heterogeneidades dos estudantes, a partir das experiências vivenciadas e dos planos de aulas construídos no decorrer do ano letivo de 2022.

## **Alfabetização em tempos de pandemia e (pós-)pandemia**

Há décadas a alfabetização se configura como um campo permeado por tensões, disputas teórico-metodológicas, controvérsias e polarizações. Tais características reverberam nas frequentes rupturas existentes nas políticas públicas educacionais propostas pelo Governo

Federal e, por estados e municípios (Pertuzatti; Dickmann, 2019), bem como nas formações propostas às professoras alfabetizadoras e nos materiais disponibilizados por meio de programas governamentais como por exemplo, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático.

Compreende-se, portanto, que a alfabetização tal como afirmado por Soares (2018, 2020b), é um fenômeno complexo e multifacetado, que envolve aspectos sociais, cognitivos, psicológicos e políticos. Por conseguinte, para a autora, a aprendizagem inicial da leitura e da escrita engloba três facetas principais, a saber: faceta linguística, faceta interativa e faceta sociocultural. A primeira tem como objeto de aprendizagem o sistema de escrita alfabético-ortográfico, enfatizando, portanto, “[...] a representação da cadeia sonora da fala [...]” (Soares, 2018, p. 28); a segunda possui como objeto de aprendizagem as habilidades de produção e compreensão de textos variados, isto é, a “língua como um veículo de interação entre as pessoas, de expressão e compreensão de mensagens” (Soares, 2018, p. 29); e a terceira e última faceta tem como objeto de aprendizagem os eventos sociais que envolvem a escrita, estando relacionada aos usos e funções atribuídas a esse construto em diferentes cenários socioculturais.

Desse modo, a faceta linguística refere-se ao processo de alfabetização, enquanto as facetas interativa e sociocultural podem ser associadas ao letramento. Ao ter como ponto central objetos do conhecimento específicos (sistema alfabético-ortográfico, compreensão e produção de textos, eventos culturais e sociais, respectivamente), cada uma dessas facetas envolve processos cognitivos e linguísticos próprios, contudo, não podem e não devem ser trabalhadas de forma isolada (Soares, 2018).

Como exposto até então, a alfabetização e o letramento são processos simultâneos e indissociáveis (Soares, 2004). Baseando-se nessa premissa, Soares (2020b) cria o termo “Alfalettrar”, por intermédio do qual reafirma questões que já vêm defendendo há décadas e fornece elementos práticos do trabalho desenvolvido em colaboração com o município de Lagoa Santa, localizado no estado de Minas Gerais, na defesa da constatação de que, apesar da alfabetização e do letramento serem indissociáveis, demandam processos de ensino e aprendizagem específicos, tendo sempre o texto como eixo do trabalho desenvolvido.

Diante de tal complexidade, a pandemia desvelou inúmeras fragilidades em relação a continuidade do trabalho didático-pedagógico com estudantes em processo de alfabetização, visto que um dos aspectos imprescindíveis ao processo de ensino-aprendizagem é justamente a interação, tanto entre professora e estudantes, como entre estudantes e estudantes, e no contexto de distanciamento social, quando essa “interação” acontecia, era permeada por instabilidades.

Assim, por um lado, Suhr e Campos (2023) ao realizarem um estudo bibliográfico de caráter exploratório, dedicado a pesquisas cuja temática abordada relacionava-se a alfabetização e letramento em tempos de pandemia, constataram aspectos em comuns entre os materiais analisados, no que diz respeito a precariedade dos momentos de interação, a desigualdade social, as práticas pedagógicas tradicionais e a reconfiguração do planejamento docente. As autoras destacam ainda que “[...] os anos seguintes à pandemia serão um período de recuperação” (Suhr; Campos, 2023, p. 13), uma vez que dada as condições de trabalho imposta às professoras, o acompanhamento individualizado dos estudantes foi um tanto quanto incipiente e diante disso, surge a inegável premissa da necessidade da retomada de conteúdos, tanto dos anos anteriores, como do ano escolar em vigência.

Por outro, Colello (2021), ao discorrer sobre a questão, dimensiona que a pandemia demandou que as professoras reinventassem possibilidades de ensino, desse modo as ações adotadas não configuraram como uma “transposição direta” do ensino presencial, mas tratou-se de uma forma de dar continuidade ao trabalho a partir das limitações contextuais, tal como das

próprias condições de trabalho docente. Para além disso, a autora faz alguns apontamentos acerca dos conteúdos escolares, considerando que, se houver a compreensão de que o ensino remoto teve como resultado um “atraso” no processo de aprendizagem, a consequência será, possivelmente, um ensino voltado a recuperação. Desse modo compreende que

A injustiça implícita dessa interpretação é impor ao aluno um ritmo, uma pressão ou uma sobrecarga de trabalho, inadequada e desrespeitosa, pressupondo uma defasagem que, de fato, não existe. Afinal, se ele não pôde ou não teve condições de aprender no ensino remoto o que estava previsto no ensino presencial, a perda não pode ser atribuída ao aluno, mas a uma consequência das condições de trabalho escolar. Em síntese, não há sentido em falar de “recuperação”; primeiro, porque o tempo não é algo que possa ser recuperado; segundo, porque não se pode considerar perdida uma aprendizagem que não teve condições de se realizar (Colello, 2021, p. 16).

Ainda de acordo com a autora supracitada, a retomada das aulas presenciais deveria ter tido como ponto de partida um diagnóstico minucioso, com o intuito de conduzir o planejamento das atividades a serem desenvolvidas, de forma que estas realmente trouxessem contribuições ao processo de aprendizagem das crianças, que ficaram tanto tempo sem acesso às aulas presenciais. Colello (2021) aponta ainda que esse diagnóstico não deveria se restringir apenas a sondagem baseada nas hipóteses de escrita e/ou níveis de escrita, amplamente presente nas práticas das alfabetizadoras, mas envolver também aspectos relacionados ao conhecimento das crianças sobre a língua em um contexto mais amplo.

Por conseguinte, evidencia-se que os dois textos apresentados (Colello, 2021; Suhr; Campos, 2023) manifestam formas de compreensão distintas acerca do trabalho didático-pedagógico, isto é, Suhr e Campos (2023) trazem a ideia de recuperação do que foi perdido em decorrência do período pandêmico, enquanto Colello (2021) defende que não há como recuperar o que não foi efetivamente realizado, em termos de trabalho docente e situações de ensino. Assim, de forma implícita, os dois estudos trazem visões distintas sobre o “tempo”, aspecto que incide diretamente “no que” e “como” as atividades são propostas aos estudantes em processo de alfabetização.

Nesse sentido, ao discorrer sobre a construção dos tempos escolares, Parente (2010) dimensiona que, a compreensão acerca do “tempo” é uma construção social, histórica e cultural, que apresentou mudanças ao longo da história da humanidade, a depender das situações vivenciadas. Ao se ponderar acerca dos tempos escolares, destaca três deles: tempos de escola, caracterizado pelo período de estudo obrigatório; tempos de escolarização, condizentes a própria estrutura segundo a qual a escola se organiza, em séries, ciclos, dentre outros; e tempos na escola, que diz respeito aos tempos criados dentro de cada unidade escolar quanto a organização do trabalho didático-pedagógico.

Assim, cabe-nos refletir acerca do fato de que após a pandemia há um acordo tácito de que “não há tempo a se perder”. Que tempo é esse? O quanto esse tempo impõe um ritmo padronizado e irreal de ensino e de aprendizagem? O quanto essa compreensão de tempo influi em um trabalho compartimentalizado, de acordo com disciplinas escolares isoladas, e com pouco sentido para os estudantes? Esses tempos levam em conta os percursos heterogêneos de aprendizagem?

## Procedimentos Metodológicos

A autoetnografia como viés teórico-metodológico vem sendo utilizada em pesquisas das mais diversas áreas, perpassando pelos estudos sociológicos (Santos, 2017), assim como linguísticos (Basoni; Merlo, 2022) e educacionais (Zacharias-Carolino; Onofre; Souza Neto, 2023).

De acordo com Adams, Jones e Ellis (2015), os estudos baseados em pressupostos autoetnográficos fazem uso da experiência pessoal do pesquisador, cujo foco centra-se nas práticas e vivências. Para tanto, há o uso do que os autores denominam como “reflexibilidade”, compreendida como autorreflexão crítica e aprofundada, que surge no intento de se estabelecer aproximações entre o social e o individual, tal como entre o geral e o específico. Santos (2017, p. 218) ao discorrer sobre o importante papel da reflexibilidade em estudos desse gênero, pressupõe que a mesma está relacionada “[...] a constante conscientização, avaliação e reavaliação feita pelo pesquisador da sua própria contribuição/influência/forma da pesquisa intersubjetiva e os resultados consequentes da sua investigação”.

Em conformidade, Basoni e Merlo (2022) depreendem que a autoetnografia surge como uma alternativa teórico-metodológica que legitima a voz e vivência dos sujeitos. Além disso, destacam que apesar de focar na dimensão do “eu”, não há desconsideração do viés coletivo, isto é, do grupo social o qual integram, baseando-se assim em uma epistemologia inclusiva. Nessa perspectiva, “[...] a subjetividade, as emoções e a forma pela qual nossas visões de mundo influenciam o processo investigativo são acolhidas e legitimadas” (Basoni; Merlo, 2022, p. 85), contribuindo, portanto, com reflexões críticas sobre as práticas desenvolvidas, no intuito de favorecer possíveis mudanças.

Diante do explicitado, a compreensão da análise da prática como dispositivo de formação (Gatti *et al.*, 2019; Tardif, 2014; Zacharias-Carolino; Onofre; Souza Neto, 2023) embasará as discussões tecidas posto que, conforme destacado por Gatti *et al.* (2019, p. 187):

Um dos desafios que acompanha a história da formação docente tem sido o de superar o uso da reflexão como prática exclusivamente individual e restrita à própria prática, pois se supõe que a reflexão na prática profissional, [...] poderá oportunizar ao professor a tomada de consciência do sentido de sua profissão, e, assim, ressignificar a sua prática, levando-o a refletir sobre sua cultura, suas experiências pessoais e profissionais, o que lhe possibilitará o exercício da autonomia. Desse modo, quando desenvolver a reflexão com seus pares, o professor exercerá a dimensão crítica, política e social da atividade docente.

Desse modo, defendemos a premência da promoção de discussões e reflexões sobre práticas pedagógicas após o retorno às aulas presenciais nos anos iniciais do Ensino Fundamental, envolvendo, portanto, o processo de alfabetização, no intento de se compreender as nuances que perpassam este trabalho e buscar possibilidades para as dificuldades encontradas, estabelecendo para isso um diálogo entre teoria e prática.

Por fim, a análise de conteúdo, de Bardin (2016), será utilizada para a interpretação dos dados, pautando-se nas três fases definidas pela autora, a saber: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. As etapas da pré-análise envolveram a leitura do material, isto é, a leitura da documentação pedagógica construída no decorrer do ano de 2022, assim como a escolha dos documentos, neste caso os planos de aulas; e a formulação de hipóteses e referência dos índices. A exploração do material envolveu a escolha da unidade de registro e contexto. Neste estudo, a unidade de registro utilizada foi o tema e as categorias criadas levaram em conta o critério semântico. Por fim, a terceira e última fase foi direcionada ao tratamento dos resultados, visando a elaboração de interpretações e inferências.

Diante do exposto, este artigo baseia-se em situações vivenciadas e nos planos de aulas elaborados no ano de 2022, enfatizando o momento da volta às aulas presenciais e considerando os inerentes desafios e conflitos de atuar em sala de aula em meio a um cenário permeado por incertezas e fragilidades.

Desse modo, a justificativa para a proposição deste estudo está relacionada a dois aspectos principais. A experiência singular de acompanhamento de um mesmo grupo de estudantes por três anos consecutivos, compartilhando, portanto, o início da pandemia, a suspensão abrupta das aulas, o contato precário com as famílias e com as crianças em tempos de distanciamento social, e por fim, a retomada parcial e total das aulas presenciais. Isto porque relações profissionais e afetivas foram estabelecidas e assumiram diferentes configurações diante das demandas contextuais, burocráticas e educacionais, e a consideração da relevância de estudos acerca da temática, visto que a pandemia, inegavelmente, trouxe reflexos nas redes de ensino e em cada sala de aula, a curto, médio e longo prazo.

## O retorno às aulas presenciais: o que relevam as práticas didático-pedagógicas?

Assim, após a análise da documentação pedagógica construída no decorrer do ano de 2022 e embasando-se nos pressupostos da análise de conteúdo (Bardin, 2016), houve o estabelecimento de duas categorias temáticas, que serão os eixos norteadores da discussão, são elas: organização do trabalho didático-pedagógico e tripé: oralidade – leitura – escrita.

A organização do trabalho didático-pedagógico está diretamente relacionada à rotina escolar. Desse modo, em linhas gerais, a organização da instituição escolar contou com poucas alterações, estando estas relacionadas, especialmente, ao cumprimento dos protocolos de higiene e distanciamento social. Para tanto, a organização curricular a ser cumprida se assemelhava ao preconizado aos anos anteriores à pandemia, envolvendo as disciplinas de Língua Portuguesa (6 horas-aulas semanais), Matemática (8 horas-aulas semanais), História (2 horas-aulas semanais), Geografia (2 horas-aulas semanais) e Ciências (2 horas-aulas semanais). Além disso, havia também as aulas de Arte (2 horas-aulas semanais), Educação Física (2 horas-aulas semanais) e projeto de leitura (1 hora-aula semanal), ministrada por professoras especialistas.

Desse modo, cabia a cada docente polivalente realizar a organização das aulas semanalmente, de forma que as cinco disciplinas (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências) fossem contempladas. Como documento norteador houve o que foi denominado como “Conteúdos Inegociáveis”, socializado com as escolas no segundo semestre do ano em questão, visto que no primeiro semestre houve o levantamento em cada unidade de ensino do que as docentes consideraram como conteúdos mínimos e ao final, procedeu-se com um compilado formalizado no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, com participação das professoras coordenadoras.

Dentre os conteúdos a serem trabalhados com o 3º ano, estavam: alfabeto (letra maiúscula/minúscula; diferentes tipos de letras); relação grafema-fonema (consciência fonológica/sílabas); leitura, interpretação de gêneros textuais (música, parlenda, bilhete, convite, receita, fábula, poema, texto não verbal, tirinha, HQ, conto, notícia, entrevista, carta, cartaz, propaganda, trava-língua, ficha técnica e lenda); produção textual (ficha técnica, carta, poema, receita, lista, bilhete e convite); reconto, reescrita; estruturação textual (parágrafos, pontuação, coesão e coerência, título); ortografia e acentuação; gramática contextualizada (substantivos, pronomes, sinônimo/antônimo, singular/plural, adjetivos).

Partindo dessa contextualização, a documentação pedagógica do trabalho desenvolvido pautava-se em documentos formais, como o plano de ensino anual, com os objetivos e conteúdos, e o planejamento semanal/planos de aulas, com a explicitação das atividades desenvolvidas

diariamente, partindo da grade curricular a ser cumprida. Além disso, havia também o denominado registro reflexivo, composto por relatos que contavam com a retomada do trabalho desenvolvido, menção a participação dos estudantes, dificuldades encontradas e elucubrações sobre o vivenciado.

Para tanto, as atividades eram organizadas em duas modalidades, as atividades permanentes e as diversificadas. As atividades permanentes, de acordo com Leal (2006) são organizadas de maneira que haja repetição de propostas em um determinado intervalo de tempo, em nosso contexto de trabalho eram aquelas atividades que aconteciam todos os dias, tais como: escrita coletiva da rotina na lousa, sorteio do ajudante do dia, chamada, contagem dos estudantes, calendário e leitura deleite, com variações de estratégias e as atividades diversificadas, referem-se as demais atividades organizadas em sequências didáticas e/ou projetos.

Com a retomada dos planos de aulas para análise, o que se ressalta é, justamente, o conflito com o “tempo”, diante de tantas demandas a serem cumpridas. A partir das informações compartilhadas nos parágrafos anteriores fica muito evidente as características do que Parente (2010) denomina como tempos de escolarização e tempos na escola. Assim, é possível mencionar os tempos de escolarização porque a estrutura temporal a partir da qual a escola se organizava continuou exatamente a mesma no retorno às aulas presenciais, sem considerar, portanto, a especificidade do momento vivenciado e as demandas pós-pandemia. Além disso, o conceito de tempos de escola receberá ênfase na discussão, visto que diz respeito aos “tempos” criados dentro de cada unidade escolar, ancorando-se, inegavelmente, nos tempos definidos por legislações que regulamentam o processo de ensino e trazem consigo concepções de educação, alfabetização e escola.

O conflito identificado relacionado ao “tempo”, refere-se, assim, a complexidade de respeitar uma organização curricular que não levava em conta o período pandêmico, assim como em dar conta dos conteúdos do ano escolar em questão, retomar as defasagens decorrentes do ensino não presencial, considerar os interesses das crianças e os tempos desses estudantes. O “tempo” surge então como um fator de conflitos e angústias, visto que eram muitas questões para serem encaixadas dentro de um “tempo” regido por horas-aulas.

Como alternativa inicial aos conflitos identificados, houve a organização do trabalho didático-pedagógico baseado em pressupostos de uma abordagem interdisciplinar, visto que dessa forma “[...] o tempo tende a ser organizado de outro modo, tendo como norte as modalidades organizativas do trabalho pedagógico, abordando de modo integrado, no cotidiano da sala de aula, conhecimentos relativos aos diferentes componentes curriculares” (Leal; Cavalcanti, 2023, p. 184). Assim, apesar de formalmente haver uma grade curricular a ser cumprida, os conteúdos eram abordados de forma interdisciplinar, sem a fragmentação em aulas de Língua Portuguesa, aulas de Matemática e assim por diante.

As crianças, por sua vez, demonstram “tempos próprios”, marcado por heterogeneidades de ordens variadas. Ao se pensar nas heterogeneidades, Pessoa, Castro e Nascimento (2023) estabelecem duas macrocategorias, sendo elas: heterogeneidades sociais, que abarcam questões étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, classe social, religiosa, de região e geracional; e heterogeneidades individuais, caracterizadas pelos ritmos de aprendizagem, experiências individuais e familiares, interesses, traços comportamentais e de personalidade, características físicas, dentre outras. Nesse sentido, ainda de acordo com os autores, “os estudantes apresentam conhecimentos distintos, seja em relação ao tipo ou ao nível. Assim, é necessário planejar um ensino que tenha um olhar voltado para essas diferenças” (Pessoa; Castro; Nascimento, 2023, p. 10).

Partindo dessa constatação, o trabalho desenvolvido pautou-se no tripé: oralidade - leitura - escrita, assim como na compreensão da já mencionada indissociabilidade da alfabetização e do letramento (Soares, 2004, 2020b). É necessário enfatizar também que, embora a turma em questão fosse de estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental, com 21 estudantes matriculados, apenas 30% das crianças estavam alfabetizadas no início do ano letivo.

Por conseguinte, todas as propostas desenvolvidas em sala de aula embasaram-se em alguns princípios, a saber: conhecimento prévio dos estudantes, práticas participativas e contextualizadas, e diversificação de atividades de acordo com níveis de escrita de Ferreiro e Teberosky (1999). O conhecimento prévio dos estudantes acerca do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) foi o ponto de partida para a organização e seleção do que seria abordado em sala de aula e como seria. O intuito era, portanto, identificar o que as crianças sabiam para, assim, ampliar as discussões tecidas, isso acontecia por meio do diálogo e observação, assim como por intermédio do uso de instrumentos formais, como as avaliações diagnósticas, tal posicionamento se fundamenta no preconizado por Colello (2021), no alusivo a necessidade de um diagnóstico minucioso para condução do planejamento docente.

Pessoa, Castro e Nascimento (2023) constatarem que a consideração dos conhecimentos prévios dos estudantes é essencial ao planejamento do ensino, isso porque as crianças trazem para a escola conhecimentos variados, atrelados a diferentes trajetórias de vida, contextos familiares e outros aspectos. Conhecimentos esses que influenciam nas relações estabelecidas e na própria maneira como a criança vê a escola. Ao levar em conta o contexto em que estávamos inseridos e as experiências das crianças frente ao período pandêmico e ao ensino não presencial, os estudantes manifestaram conhecimentos extremamente diversificados e exigiram a criação de espaços de escuta.

Assim, as crianças traziam para a sala de aula temas de interesse e a partir disso, havia articulação com os conteúdos preconizados para o ano escolar cursado, de forma a incluir todos os presentes no grupo com diversificação de mediações e atividade propostas, bem como de agrupamentos (Pessoa; Castro; Nascimento, 2023). Dentre os temas indicados podem ser mencionados: diversidade e inclusão, isso porque havia um estudante público-alvo da Educação Especial na turma e tal situação motivou as próprias crianças a pensarem em como poderíamos criar um ambiente mais inclusivo. Esse interesse inicial culminou também em um trabalho direcionado ao Braille; a história da escola e aos animais do território brasileiro em extinção.

É relevante também pontuar que o grupo de estudantes permaneceu praticamente o mesmo durante os três anos do Ensino Fundamental, por conseguinte possuíam fortes vínculos entre si e os momentos iniciais de acolhimento às crianças na unidade escolar foi permeado pelas relações de confiança que foram construídas com a docente durante o período anterior ao ensino não presencial e no decorrer deste.

Partindo desses aspectos gerais, o trabalho direcionado à língua escrita baseou-se nos estudos de Soares (2004, 2018, 2020b) e Morais (2012, 2019), sendo que a oralidade, a leitura e a escrita ganharam centralidade. Comumente, a oralidade não é tão enfatizada em turmas com essa faixa etária, contudo, tendo em vista as defasagens decorrentes do período pandêmico, a oralidade foi a base de todo o trabalho desenvolvido. Por conseguinte, essa questão se relaciona a tentativa de criação de espaços de escuta e da busca de espaços para o protagonismo infantil.

O texto consistiu também no foco do trabalho, partindo da diversificação de gêneros textuais e tendo em vista a sua função social (Soares, 2020b). Considerando as limitações do presente artigo e os critérios éticos de não identificação das crianças e da unidade de ensino a que essas vivências se

vinculam, houve a seleção de uma sequência de planos de aulas pertencente a um dos assuntos de interesse elencado pelos estudantes, direcionado aos animais do território brasileiro em extinção. Essas aulas aconteceram ao longo do primeiro semestre de 2022.

Ao discorrer sobre a temática, o uso de alguns gêneros textuais ganhou centralidade, tais como a poesia, a reportagem, a canção, o bilhete e o artigo científico. Para tanto, recursos impressos e imagéticos foram incluídos, integrando pressupostos da interdisciplinaridade, visto que além da Língua Portuguesa, estavam também presentes elementos da Matemática, Ciências, História e Geografia, sem uma fragmentação entre as disciplinas em horas-aulas, como já mencionado. Para tanto, a proposta teve como principal fundamentação o *Livro Vermelho da fauna brasileira ameaçada de extinção* do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (2018), *Livro vermelho das crianças*, de Maia e Freitas (2015) e *Livro vermelho para crianças: fauna ameaçada de extinção*, de Maia (2021). Esses livros não só funcionaram como base para o planejamento docente, como serviram de fonte de pesquisa para as crianças, no intento de identificar os animais em extinção, compreender as causas desse fenômeno, identificar características relacionadas ao habitat e hábitos de alimentação, dentre outros aspectos.

Nesses momentos, as duas versões do *Livro Vermelho das crianças* foram disponibilizadas e as crianças foram organizadas em grupos de trabalho, partindo de diferentes agrupamentos, nos quais cada integrante recebia uma função, visando garantir a continuidade e cumprimento do trabalho a ser cumprido. Dentre elas havia a função de leitor, isto é, aquele que iria ler em voz alta para todos do grupo; o coordenador, que era o responsável pela manutenção do tempo cronológico; o escriba, que iria escrever para o grupo em momentos de necessidade ou auxiliar os colegas nas situações em que a professora estivesse fazendo mediações com outros grupos; e os socializadores, ou seja, aqueles que iriam compartilhar com os demais grupos as descobertas do dia.

Dadas essas circunstâncias, partindo da constatação da heterogeneidade dos estudantes (Pessoa; Castro; Nascimento, 2023), houve a proposição de diferentes formas de organização, a depender dos objetivos delimitados para o dia, baseando-se, primeiramente, nos níveis de escrita da psicogênese (Ferreiro; Teberosky, 1999), mas não se restringindo a isso, visto que, conforme o trabalho se consolidava e o grupo conseguia trabalhar de maneira colaborativa, outras questões foram sendo levadas em conta, como a oralidade, as estratégias de organização apresentada pelas crianças e as habilidades de leitura. Dentre os animais selecionados para estudo e aprofundamento estavam: arraia-aramaçá, cavalo-marinho, mico-leão-preto, lagartixa de areia, cágado-de-hoge, jararaca-ilhoa, tuco-tuco, cervo do pantanal, cachorro-vinagre, ariranha, tatu-canastra, tamanduá-bandeira e morceguinho-do-cerrado.

Diante disso, as crianças possuíam cadernos de pesquisa, no qual registravam convencionalmente, ou não, as descobertas realizadas. Esses momentos contavam com a mediação da professora e auxílio no levantamento de hipóteses sobre o que deveria ser registrado, essa mediação era tanto individual, como nos pequenos grupos ou com a turma toda, e apresentava variações, a depender das dificuldades apresentadas pelas crianças, com uso de diferentes recursos, tais como alfabeto móveis e jogos, por exemplo.

A escrita assumiu também uma função para além da sala de aula, visto que embora a pandemia tenha escancarado a precariedade, especialmente das escolas públicas, em termos de recursos tecnológicos, no retorno às aulas nada mudou quanto a essa questão. A escola ainda possuía o mesmo notebook para ser compartilhado entre todas as turmas e o mesmo retroprojetor que deveria ser solicitado por meio de horário agendado previamente, tendo em vista o uso das demais docentes da unidade escolar.

Para viabilizar a questão, surgiu a ideia de fazermos uso de um gênero textual trabalhado em sala de aula, o bilhete, visando fazer a solicitação e agendamento dos materiais com a professora coordenadora. Desse modo, além dos momentos de intervenção individualizada por parte da professora, havia também as propostas de escrita coletiva, nas quais a docente assumia a função de escriba ao registrar o texto na lousa e as crianças a auxiliavam na estruturação do mesmo. Nesse contexto, as discussões eram direcionadas a compreensão das propriedades do SEA, com reflexão sobre aspectos fonológicos das palavras e uso de palavras estáveis como referência, tal como preconizado por Morais (2012). As palavras estáveis referiam-se, especialmente, aos nomes e sobrenomes.

A comunicação escrita com um membro da gestão da unidade escolar rendeu um diálogo que durou alguns dias, e exigiu planejamento das crianças em relação ao dia de uso do material, horário e local em que seria utilizado, e o motivo de tal uso. Exigiu também a seleção das informações a serem compartilhadas e uso de estratégias para se organizarem coletivamente, visto que o protagonismo do grupo assumiu centralidade na proposta, envolvendo situações de votação sobre as informações finais que seriam enviadas à professora coordenadora.

O uso de tais recursos tecnológicos em sala de aula favoreceu a pesquisa em outras fontes, assim como seleção de vídeos e imagens que auxiliaram na compreensão do fenômeno estudado. Contudo, não é possível ignorar a precariedade de tal situação, uma vez que se houve materiais disponíveis para o uso em pequenos grupos, possivelmente, os dados coletados seriam ainda mais significativos. Apesar disso, a pesquisa produzida pelo coletivo proporcionou reflexões que foram além das expectativas, uma vez que chegamos também à discussão sobre temáticas relevantes ao contexto brasileiro como “tráfico de animais” e “preservação do meio ambiente”. Desse modo, foi perceptível que, aos poucos, as crianças foram construindo uma compreensão mais refinada sobre o assunto foco de pesquisa, tanto em relação a aspectos específicos relacionados a apropriação do SEA, a produção de textos e a relevância da escrita em nosso meio, como em relação a aspectos mais amplos relacionados aos impactos sociais e ambientais de tais ações e a própria relevância da conscientização sobre o assunto. Além disso, quanto mais as crianças trabalhavam de forma colaborativa e coletiva em sala de aula, mais autonomia demonstravam no momento de fazer escolhas e lançar propostas.

Diante do exposto, é necessário destacar que, apenas uma criança finalizou o ano letivo em processo de alfabetização. Entretanto, isso não quer dizer que não houve estudantes que apresentaram dificuldades de aprendizagem mais específicas, que exigiam ações mais direcionadas. Porém, o ambiente criado em sala de aula e a forma de incluí-los no desenvolvimento das propostas possibilitou que essas crianças também tivessem autonomia para serem sujeitos ativos em seu processo de aprendizagem. Portanto, o conceito de heterogeneidade e a compreensão de que não haveria espaço para propostas padronizadas, permeou as ações tomadas, no sentido de direcionamento do trabalho pedagógico.

## **Desafios, implicações e medidas de enfrentamento: o que a pandemia nos ensinou?**

A partir do exposto e ancorando-se nas categorias temáticas delimitadas é possível identificar que muitos desafios estavam presentes no desenvolvimento do trabalho docente no retorno às aulas presenciais após a pandemia, isso porque apesar de todo o vivenciado, houve poucas alterações efetivas no contexto em que esse relato se insere, em relação a própria unidade

escolar e as políticas públicas municipais. Por conseguinte, serão enfatizados os quatro principais desafios identificados a partir da análise empreendida e as medidas de enfrentamento adotadas.

Inicialmente, cabe retomarmos que, o que fundamentou o trabalho desenvolvido em sala de aula, tal como o desenvolvimento deste artigo, foi a compreensão da análise da prática como um dispositivo de formação (Gatti *et al.*, 2019; Tardif, 2014; Zacharias-Carolino; Onofre; Souza Neto, 2023). Nesse sentido, preconizamos que ao se compreender a reflexão sobre a prática como uma ação formativa, que não só contribui com a tomada de consciência do trabalho desenvolvido, mas também com a ressignificação de práticas e, por consequência, o exercício da autonomia docente, é possível avançar em propostas de socialização, tal como discussões e construções colaborativas.

Haja vista, o primeiro grande desafio a ser mencionado referia-se a dificuldade em administrar o tempo regido por horas-aula. Sendo assim, o tempo mostrou-se como um conceito composto por diferentes nuances e os tempos escolares dimensionados por Parentes (2010) adquiriram configurações distintas. Os tempos de escola e de escolarização permaneceram com poucas ou nenhuma alteração, enquanto o tempo na escola mostrou-se multifacetado e nem sempre o tempo cronológico, ou o tempo determinado por documentos normativos, possuía sentido no cotidiano escolar. Desse modo, pressupõe-se que o “tempo” se constitui como um construto complexo, pouco discutido e pensado dentro da própria lógica escolar. Todavia, não se pode negar, tal como reiterado por Parente (2010, p. 136), que o tempo possui uma função reguladora e condicionadora, que submete os estudantes e, até mesmo as professoras, a reprodução de “[...] lógicas e modelos provenientes de outras épocas, muitas vezes pouco associadas às necessidades históricas dos sujeitos da educação”.

Por conseguinte, apesar das tensões que permeavam a questão, as medidas de enfrentamento adotadas partiram da compreensão de que as crianças apresentariam diferentes tempos e formas de se relacionar com os tempos de escolarização e os tempos na escola. Desse modo, houve o desenvolvimento de um trabalho didático-pedagógico pautado na interdisciplinaridade (Leal; Cavalcante, 2023) e transdisciplinaridade, sem fragmentação em disciplinas isoladas regidas por horários pré-determinados, por se compreender que um ritmo padronizado imposto ao processo de ensino-aprendizagem poderia influir de maneira negativa no trabalho desenvolvido. Além disso, levou-se também em consideração as características e necessidades apresentadas pelos estudantes para o avanço progressivo dos conteúdos.

O segundo desafio se relaciona ao último aspecto mencionado e diz respeito a diversidade de ritmos de aprendizagem e conhecimentos apresentados pelos estudantes, que são definidos por Pessoa, Castro e Nascimento (2023) como heterogeneidade de ordem social e/ou individual. Nesse caso, ainda pautando-se nos autores mencionados, tais heterogeneidades ampararam o processo de ensino, no alusivo ao tipo e nível de conhecimento, respeitando com isso o lugar social de cada estudante. À vista disso, as medidas tomadas referiam-se a um planejamento inicial pautado nos conhecimentos prévios dos estudantes, considerando que esses conhecimentos eram perpassados pelas suas histórias de vida, vivências, oportunidades de contatos com a leitura e a escrita, dentre outras variáveis; proposição de práticas participativas e contextualizadas; uso de estratégias didáticas que promovessem desafios; diversificação de avaliações e atividades, e incentivo ao trabalho coletivo por intermédio de diferentes agrupamentos. Especialmente a diversificação de avaliações e atividades, assim como de agrupamentos se mostraram fundamentais no desenvolvimento do trabalho didático-pedagógico proposto.

O terceiro desafio referia-se à complexidade que o processo de alfabetização adquiriu nesse cenário, posto que, como já mencionado, apenas 30% dos estudantes estavam alfabetizados

no início do ano letivo. Logo, além dos conteúdos preconizados para o ano escolar em questão, houve necessidade de retomada de conteúdos comumente trabalhados no início do processo de alfabetização. Procuramos também, diferentemente do dimensionado no texto de Suhr e Campos (2023), não assumir uma visão de recuperação, mas sim de recomposição das aprendizagens, dado que as condições em que o ensino remoto aconteceu foram extremamente problemáticas e como consequência, muitas crianças não conseguiram acompanhar o proposto ou não tiveram acesso aos materiais. Não obstante, reiteramos o preconizado por Colello (2020) a respeito da compreensão de que o tempo não é algo passível de recuperação e não seria coerente falarmos em perdas de aprendizagem quando de fato as condições para isso foram no mínimo incipientes.

Partindo de tal constatação, as ações de enfrentamento para os desafios explicitados, envolveram o planejamento do trabalho fundamentado nos pressupostos de Soares (2018, 2020b) e Morais (2012, 2019), no concernente a indissociabilidade entre alfabetização e letramento, aliada a consideração da especificidade de cada conceito, bem como a importância de um trabalho direcionado a oralidade, leitura e escrita, com uso de gêneros textuais variados e momentos de reflexão sobre o SEA de forma contextualizada. Nessa direção, a oralidade adquiriu centralidade, seja nas situações estruturadas a partir de objetivos específicos ou na criação de espaços de escuta às crianças. A escrita também recebeu relevância no grupo envolvendo explorações individuais e coletivas, com destaque a função social da escrita nas produções e com clara delimitação dos interlocutores e finalidades, tal como defendido pelos autores supracitados.

O quarto e último desafio alude, justamente, a falta de recursos tecnológicos. Mesmo com o vivenciado durante a pandemia, quanto ao potencial do uso da tecnologia no contexto educacional, as escolas públicas dificilmente contaram com condições objetivas e subjetivas para proporcionar um ensino que fosse além do lápis e caderno ou do livro didático. Desse modo, muitos aspectos contextuais não contribuíram com a inclusão de recursos digitais em sala de aula após a pandemia. A isso pode se relacionar a falta de políticas públicas sobre a questão. Esses dados coadunam com o constatado por Tarouco, Silva e Machado (2024) e abrem precedentes para estudos futuros.

Esse foi o desafio que mais se mostrou emblemático na adoção de medidas de enfrentamento, uma vez que era algo que não dependia apenas da ação de pequenos grupos, mas do auxílio de órgãos superiores, em relação ao fornecimento de materiais e condições de trabalho adequadas para a inclusão das Tecnologias de Comunicação e Informação no cotidiano escolar. Em função disso, tal aspecto incidiu na prevalência de muitas práticas que já estavam presentes antes do período pandêmico. Houve o uso de alguns recursos (notebook com internet e retroprojetor) em sala de aula a partir dos materiais disponíveis na escola, todavia tais materiais eram insuficientes e o próprio acesso à internet era limitado.

Por fim, a partir do relatado e analisado, consideramos que a pandemia deixou como ensinamentos dois aspectos elementares: a necessidade de políticas públicas voltadas para a inclusão digital em escolas públicas, envolvendo aquisição de equipamentos e infraestrutura digital, assim como a formação continuada das docentes para uso de diferentes recursos em sala de aula; e a importância da dimensão coletiva e colaborativa no âmbito da sala de aula e no planejamento docente. Isso porque, tal aspecto foi um dos pilares do trabalho didático-pedagógico desenvolvido com as crianças e para além disso, havia um trabalho colaborativo entre as professoras atuantes com as turmas de 3º ano, de forma que houvesse um planejamento inicial conjunto e socialização de práticas. Esse apontamento ratifica o defendido por Nóvoa (2017) ao discorrer acerca da relevância da criação de “comunidades profissionais docentes”, como espaços de formação, que potencializam reflexões sobre o fazer docente, e por Gatti *et al.* (2019), ao compreender a reflexão coletiva como uma possibilidade de exercício da criticidade e autonomia docente.

## Considerações Finais

Tendo em vista o socializado por meio deste artigo, constata-se que os prejuízos decorrentes da pandemia para o cenário educacional são incontestáveis, desse modo defendemos um trabalho didático-pedagógico com estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental que leve em conta os percursos heterogêneos de aprendizagem (Pessoa; Castro; Nascimento, 2023), não tendo como foco a padronização de processos, por compreender-se que tal padronização incide na exclusão e/ou patologização de estudantes que não atingem o proposto dentro do “tempo supostamente esperado”, mas sim baseando-se em uma perspectiva interdisciplinar e transversal das disciplinas definidas pelas grades curriculares, assim como na diversificação dos instrumentos avaliativos e atividades propostas em sala de aula, incentivando o trabalho colaborativo e o protagonismo infantil. Criando com isso outros tempos dentro dos tempos de escola, tempos de escolarização e tempos na escola (Parente, 2010).

Outrossim, retomando as perguntas norteadoras do desenvolvimento deste texto, que se entrelaçam com os objetivos delimitados, constata-se que as mudanças que ocorreram na rede de ensino após a pandemia foram incipientes, visto que coube a cada grupo e a cada docente fazer o uso possível dos recursos disponíveis, e muitas vezes, utilizar recursos próprios para conseguir desenvolver o trabalho almejado; sinalizando, portanto, a falta de políticas de inclusão digital para estudantes de escolas públicas. Ademais, as práticas de alfabetização emergentes nesse contexto, pautaram-se na tentativa de se construir significado e significação sobre o que foi vivenciado e o que estava sendo vivenciado, de forma que o conhecimento valorizado na escola não estivesse descolado da realidade social e política em que todas estávamos inseridas. Portanto, houve um trabalho pautado em pressupostos da alfabetização e do letramento (Soares, 2018, 2020b; Morais, 2012, 2019), com ênfase na oralidade, leitura e escrita, uso de diferentes gêneros textuais e momentos coletivos e individuais de reflexão sobre o SEA.

Ademais, as experiências vivenciadas, por meios das propostas didático-metodológicas desenvolvidas, evidenciam a relevância de a escola levar em conta os percursos heterogêneos de aprendizagem, considerando o contexto social dos estudantes, assim como seus interesses e conhecimentos prévios, visando a promoção de propostas de leitura e de escrita que levem em conta o protagonismo infantil.

## Referências

- Adams, T.; Jones, S. T.; Ellis, C. *Autoethnography: understanding qualitative research*. Oxford: Oxford University Press, 2015.
- Alfabetização em Rede. Alfabetização em rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia COVID-19 - relatório técnico (parcial). *Revista Brasileira de Alfabetização*, n. 13, p. 185-201, 2020. Doi: <https://doi.org/10.47249/rba2020465>.
- Bardin, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- Basoni, I. C. G.; Merlo, M. C. R. Autoetnografia e formação docente: histórias e identificações. *Revista (Com) Textos Linguísticos*, v. 16, n. 35, p. 79-93, 2022.
- Brasil. Congresso Nacional. Decreto nº 6, de 20 de março de 2020. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, n. 55, 2020.
- Colello, S. M. G. Alfabetização em tempos de pandemia. *Convenit Internacional*, n. 35, p. 1-22, 2021.

- Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº 5/2020*, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: MEC, 2020.
- Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº 6/2021*, de 06 de julho de 2021. Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. Brasília: MEC, 2021.
- Ferreiro, E.; Teberosky, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- Gatti, B. A. et al. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: Unesco, 2019.
- Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade. *Livro vermelho da fauna brasileira ameaçada de extinção*. Brasília: ICMBio/MMA, 2018. v. 1. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefndmkaj/https://www.gov.br/icmbio/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/publicacoes-diversas/livro\\_vermelho\\_2018\\_vol1.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefndmkaj/https://www.gov.br/icmbio/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/publicacoes-diversas/livro_vermelho_2018_vol1.pdf). Acesso em: 25 ago. 2025.
- Leal, T. F. A aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético: por que é importante sistematizar o ensino? In: Albuquerque, E. B.; Leal, T.; F. *Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva do letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 77-116.
- Leal, T. F.; Cavalcanti, A. C. N. A rotina pedagógica e a heterogeneidade em sala de aula: reflexões sobre a prática docente. In: Leal, T. F.; Pessoa, A. C. R. G. (coord.). *Concepções e práticas: alfabetização na perspectiva da heterogeneidade*. Ponta Grossa: Editora Atena, 2023. p. 178-211.
- Macedo, R. M. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. *Estudos Históricos*, v. 34, n. 73, p. 262-280, 2021. Doi: <https://doi.org/10.1590/S2178-149420210203>.
- Maia, O. *Livro vermelho para crianças: fauna ameaçada de extinção*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2021.
- Maia, O.; Freitas, T. *Livro vermelho das crianças*. Brasília: Ibict, 2015.
- Mascarenhas, A. D. N.; Franco, A. R. S. Reflexões pedagógicas em tempos de pandemia: análise do parecer 05/2020. *Olhar de Professor*, v. 23, p. 1-6, 2020. Doi: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.23.2020.16011.209209226562.0614>.
- Morais, A. G. *Consciência fonológica na Educação Infantil e no ciclo de alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- Morais, A. G. *Sistema de Escrita alfabética*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.
- Nóvoa, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Doi: <https://doi.org/10.1590/198053144843>.
- Parente, C. M. D. A. A construção dos tempos escolares. *Educação em Revista*, v. 26, n. 2, p. 135-156, 2010. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000200007>.
- Pertuzatti, I.; Dickmann, I. Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 27, n. 105, p. 777-795, 2019. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701479>.
- Pessoa, A. C. R. G.; Castro, J.; Nascimento A. Orientações para o tratamento das heterogeneidades no processo de alfabetização: o que apontam as teses e dissertações no período de 2010 a 2016. In: Leal, T. F.; Pessoa, A. C. R. G. (coord.). *Ensino na perspectiva da diversidade social e diferenças individuais*. Ponta Grossa: Editora Atena, 2023. p. 1-25.
- Santos, S. M. A. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. *Plural*, v. 24, n. 1, p. 214-241, 2017. Doi: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-8099.pcs0.2017.113972>.
- Saramago, J. *Memorial do Convento*. Lisboa: Editorial Caminho, 1982.
- Soares, M. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Editora Contexto, 2018.
- Soares, M. *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020b.
- Soares, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 5-17, 2004. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>.
- Soares, M. Alfabetização e Letramento: teorias e práticas. Brasil, 2020a. 1 vídeo (2 h 26 min). Publicado pelo canal Abralín. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UnkEuHpxjPs&t=1166s>. Acesso em: 12 abr. 2024.

Suhr, I.; Campos, J. M. C. Alfabetização e letramento em tempos de pandemia: o que dizem as produções acadêmicas? *Revista Brasileira de Alfabetização*, n. 19, p. 1-15, 2023. Doi: <https://doi.org/10.47249/rba2023632>.

Tardif, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. São Paulo: Vozes, 2014.

Tarouco, L. M. R.; Silva, P. F.; Machado, L. A. L. M. Uma análise sobre redução do uso de tecnologias educacionais nas escolas de educação básica no retorno às aulas presenciais pós pandemia de COVID-19. *Revista da Fundarte*, v. 58, n. 58, p. 1-24, 2024. Doi: <https://doi.org/10.19179/rdf.v58i58.1343>.

Zacharias-Carolino, A. G.; Onofre, M. R.; Souza Neto, S. Análise de prática como dispositivo de formação de uma professora alfabetizadora. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 104, p. 1-16, 2023. Doi: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.104.5548>.

## Colaboradores

Conceituação, análise formal, investigação, metodologia, escrita – rascunho original e escrita: Zacharias-Carolino, A. G. Escrita – revisão e edição: Osti, A.