

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

18 fev. 2025

Versão final

27 abr. 2025

Aprovado

5 maio 2025

Desafios da alfabetização na pandemia da COVID-19: três momentos de reabertura das escolas

Challenges to literacy after the COVID-19 pandemic: three moments of school reopening

Carmen Regina Gonçalves Ferreira¹ , Gabriela Medeiros Nogueira¹ 

¹ Universidade Federal do Rio Grande, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio Grande, RS, Brasil. Correspondência para: C. R. G. FERREIRA. E-mail: <camenreginaferreira@yahoo.com.br>.

Como citar este artigo: Ferreira, C. R. G.; Nogueira, G. M. Desafios da alfabetização na pandemia da COVID-19: três momentos de reabertura das escolas. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 30, e15085, 2025. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v30a2025e15085>

Resumo

O artigo apresenta dados de uma pesquisa qualitativa, realizada por meio de questionário online e grupos focais, com professoras do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, sobre o retorno ao ensino presencial após a pandemia. A pesquisa está vinculada à AlfaRede e, neste artigo, contempla dados da região Sul e do Rio Grande do Sul, a fim de analisar como as professoras vivenciaram o retorno ao ensino presencial, entre maio de 2021 e março de 2022. Os dados do questionário indicam que as docentes consideraram boa a assiduidade dos alunos e avaliaram como regular os conhecimentos das crianças em leitura e escrita. A análise das experiências de cinco professoras do município de Rio Grande permitiu identificar aspectos referentes a três momentos marcantes da volta ao presencial: o primeiro, em que o retorno era opcional, com manutenção do ensino remoto emergencial; o segundo, com retorno obrigatório às atividades presenciais no estado do Rio Grande do Sul; e o terceiro, com a obrigatoriedade da presença dos estudantes nas escolas. Esses momentos foram marcados por infrequência dos alunos, sobrecarga de trabalho, ausência de formação docente e acentuada heterogeneidade entre os estudantes. Os dados evidenciam que o poder público foi omissivo e que as professoras precisaram, sozinhas ou com seus pares, elaborar estratégias e ações com o intuito de promover o acolhimento e a recomposição das aprendizagens. Com isso, tomaram para si a responsabilidade de garantir o direito das crianças à alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização. AlfaRede. Pós-ensino remoto. Retorno ao presencial.

Abstract

This article presents findings from a qualitative study conducted through an online questionnaire and focus groups with teachers of the early years of elementary education (1st to 3rd grades), focusing on the return to in-person instruction following the COVID-19 pandemic. The study is part of the AlfaRede project and, in this article, includes data from the Southern Region of Brazil, particularly the state of Rio Grande do Sul, aiming to analyze how teachers experienced the return to in-person teaching between May 2021 and March 2022. The questionnaire data reveal that teachers perceived student attendance to be satisfactory but assessed children's reading and writing skills as average. The analysis of the experiences of five teachers from the municipality

of Rio Grande made it possible to identify aspects related to three significant moments in the return to in-person learning: the first, when attendance was optional, with the continuation of emergency remote teaching; the second, when in-person activities became mandatory in the state of Rio Grande do Sul; and the third, when student attendance at schools was compulsory. These phases were marked by student absenteeism, work overload, lack of teacher training, and heightened heterogeneity among students. The data underscore a lack of public policy support, and teachers had to develop strategies and actions – alone or with peers – to promote student well-being and address learning recovery. In doing so, they assumed the responsibility of ensuring children’s right to literacy.

Keywords: Literacy. AlfaRede. Post-remote learning. Return to in-person education.

Introdução

A pandemia da COVID-19, iniciada em 2020, constituiu um grave problema mundial de saúde pública em razão da disseminação do coronavírus SARS-CoV-2, atingindo diversos setores, dentre eles, a educação. Em função do fechamento das escolas a fim de evitar a proliferação do vírus, criou-se o Ensino Remoto Emergencial (ERE). No entanto, esse novo arranjo educacional se configurou de diferentes formas no Brasil, tendo em vista os problemas de ordem estrutural e econômica, bem como de acesso à internet. Dentre os diversos estudos que analisaram esse período, destacam-se as pesquisas realizadas pelo coletivo Alfabetização em Rede (AlfaRede), que é coordenado pela professora Maria do Socorro Nunes Macedo, da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Esse coletivo é composto por pesquisadores e pesquisadoras de 36 universidades das cinco regiões brasileiras e investiga, entre outros temas, a alfabetização na pandemia considerando os períodos de implementação, vigência e pós-ensino remoto².

Essa ampla pesquisa interinstitucional, realizada em duas etapas, teve origem no início da pandemia. Sua primeira etapa envolveu a aplicação de um questionário on-line que gerou dados quantitativos sobre a implementação e a vigência do ERE, publicados no ebook *“Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19: resultados de uma pesquisa em Rede”* (Macedo, 2022). Essa produção é fruto do primeiro período da pesquisa, sobre o processo de alfabetização durante a vigência do ERE, por meio das percepções de quem esteve à frente desse processo: as professoras³. Participaram do estudo em torno de 15 mil docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental de todas as regiões do país. A segunda etapa da pesquisa nacional, intitulada *“Retratos da Alfabetização no Pós-pandemia: uma pesquisa em rede”*, tem por objetivo investigar como ocorreu a volta ao ensino presencial, com seus desafios e enfrentamentos, após mais de dois anos da pandemia da COVID-19. Assim como a primeira, essa segunda etapa também foi dividida em duas fases: uma realizada por meio de um questionário on-line composto por 25 perguntas e respondido por professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que contempla questões mais amplas e quantificáveis; e outra, com base na metodologia de grupo focal, que visa conhecer como as professoras vivenciaram o retorno ao ensino presencial.

Neste artigo, apresentamos e discutimos resultados das duas fases da pesquisa. Com base nos dados do questionário, nossa análise enfoca a região Sul e o estado do Rio Grande do Sul/RS. Na parte da pesquisa realizada por meio do grupo focal, investigamos professoras do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, no contexto do município de Rio Grande/RS. Participaram do grupo focal, cinco professoras alfabetizadoras, todas com menos de cinco anos de experiência: três iniciaram como alfabetizadoras em 2019 e duas em 2020, sendo consideradas, portanto, iniciantes na

² Disponível em: <https://www.alfarede.net.br/>.

³ Neste texto, o termo será utilizado no feminino, tendo em vista que essa é uma posição ocupada majoritariamente por mulheres.

carreira. Nesse cenário, segundo Ferreira e Nogueira (2022, p. 2), “no debate proposto, entende-se que o processo de inserção profissional precisa ser compreendido não como uma responsabilidade individual dos docentes, mas como um desafio de políticas de formação e ações institucionais”. Diante dessa afirmação, investigar a forma como essas profissionais – com tão pouco tempo de experiência – enfrentaram os desafios de uma conjuntura inédita na alfabetização é de extrema relevância no âmbito das pesquisas educacionais.

Ao analisarmos os dados produzidos por meio das narrativas das alfabetizadoras, observamos o quão desafiador foi o retorno ao ensino presencial, considerando três diferentes momentos da reabertura das escolas no RS, que envolveu a infrequência dos alunos, a sobrecarga de trabalho, a ausência de formação docente, a heterogeneidade acentuada entre os estudantes, entre outros aspectos. Esse contexto evidencia que, mais uma vez, assim como ocorreu durante a vigência do ERE, as professoras não foram atendidas em suas necessidades pelo poder público. Frente à omissão do Estado, sozinhas ou com seus pares, elaboraram estratégias de ações pedagógicas com o intuito de promover o acolhimento e a recomposição das aprendizagens no retorno ao presencial, tomando para si a enorme responsabilidade de garantir o direito das crianças à alfabetização.

Assim, organizamos o presente texto em quatro partes, sendo esta introdução a primeira delas. A segunda parte corresponde ao percurso metodológico de coleta e tratamento dos dados; já a terceira é subdividida em resultados da pesquisa do questionário *on-line* referentes ao RS em relação aos dados da região Sul. Na sequência, tratamos dos dados oriundos das narrativas no grupo focal e, por fim, as considerações finais sintetizam de forma ampla o processo de retomada do ensino presencial no RS em termos qualitativos, sob a ótica de alfabetizadoras do município de Rio Grande/RS.

Procedimentos Metodológicos

Para apresentar a percepção de professoras sobre o trabalho realizado no contexto pós-ensino remoto, a pesquisa macro, na qual se inserem os dados aqui apresentados, adotou uma perspectiva quanti-qualitativa (Sampieri; Collado; Lucio, 2013), resultante da aplicação de um formulário *on-line*, por meio do *Google Forms*, aplicado entre julho de 2022 e março de 2023, para docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental em todo o país. A divulgação foi realizada pelos pesquisadores do coletivo AlfaRede em diferentes meios digitais, como *WhatsApp*, redes sociais, *e-mail*, entre outros, ficando disponível até o mês de setembro de 2023. “No caso do *survey*, optou-se pela amostragem do tipo não probabilística, por conveniência (Freitas *et al.*, 2000), o que significa enviar o questionário ao maior número de respondentes possível, a partir do critério da facilidade de acesso ao público-alvo” (Macedo; Cardoso, 2024, p. 20).

Assim, por meio do questionário *on-line* (também denominado de *survey*), procuramos traçar um perfil sociocultural das docentes e compreender questões de estrutura e aspectos pedagógicos que envolveram o retorno às aulas presenciais, bem como os desafios enfrentados pelas professoras e discentes nesse novo contexto. Conforme destacam Macedo e Cardoso (2024, p. 20), “diferentemente da primeira pesquisa, construímos perguntas em escala com o objetivo de ir além da descrição estatística e produzir um conhecimento mais aprofundado sobre a alfabetização na volta ao presencial”. O questionário teve 5.874 respondentes em nível nacional, dos quais 958 eram da região Sul e 499 eram do estado do Rio Grande do Sul. Esses dados correspondem a 8,49% da amostragem total, constituindo o foco de discussão na próxima seção deste texto.

Anteriormente à coleta dos dados com o grupo focal, ainda, realizamos uma pesquisa nos sites oficiais do estado do RS a respeito de decretos, leis e normativas sobre a reabertura das escolas. Nessa busca, localizamos o Decreto nº 55.465, de 5 de setembro de 2020 (Rio Grande do Sul, 2020), que estabeleceu as normas para o enfrentamento à pandemia com foco no funcionamento das instituições de ensino. Posteriormente, foi instituído o Decreto nº 55.806, de 23 de março de 2021 (Rio Grande do Sul, 2021a), que fez alterações no decreto anterior, estabelecendo medidas sanitárias extraordinárias e priorizando as atividades presenciais. Em 2021, o Decreto nº 56.171, de 29 de outubro de 2021 (Rio Grande do Sul, 2021b), estabeleceu o retorno presencial obrigatório na Educação Básica no RS. Além disso, incluiu a publicação de diretrizes específicas para a rede pública estadual, como as orientações para o modelo híbrido de ensino, resumindo-se à forma como deveriam ser organizadas as turmas. A partir desse levantamento, observamos que as orientações relacionadas aos aspectos pedagógicos ou as políticas públicas que pudessem proporcionar algum tipo de suporte para as docentes inexisteram – o que se estende à rede municipal da qual faziam parte as docentes participantes, pois o município de Rio Grande seguia as orientações estaduais.

Após o fechamento do questionário *on-line*, iniciamos a segunda etapa da pesquisa com a criação de grupos focais (Gatti, 2005) nos 22 estados participantes, com docentes que tivessem respondido ao referido questionário. Segundo Gatti (2005, p. 14), essa técnica nos permite “compreender as diferenças existentes em perspectivas, ideias, sentimentos, representações, valores e comportamentos de grupos diferenciados de pessoas”, possibilitando ainda esclarecer, de forma qualitativa e pontual, alguns dos temas abordados no questionário *on-line*. São, sobretudo, espaços de escuta atenta e de diálogo que possibilitam reflexões coletivas capazes de ampliar saberes e ressignificar as experiências vivenciadas em contextos distintos que ora se aproximam, ora se distanciam.

Objetivando delimitar os dados do RS a partir de uma perspectiva qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994), apresentamos aqui também a análise de experiências docentes vivenciadas por cinco professoras alfabetizadoras que participaram de um grupo focal vinculado ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização e Letramento da Universidade Federal do Rio Grande. As professoras alfabetizadoras participantes desta pesquisa foram consideradas iniciantes na docência, pois todas tinham, à época dos encontros, menos de três anos de experiência na alfabetização, o que corresponde ainda ao período de estágio probatório. De acordo com os dados da pesquisa nacional do coletivo AlfaRede, somam-se aos 18% das profissionais com cinco anos ou menos de experiência, em relação à amostra total de participantes do *survey* (Macedo; Cardoso, 2024). As cinco participantes deste estudo são formadas em Pedagogia e têm formação em nível de Especialização na área da Educação, tendo ingressado na carreira do magistério por meio de concurso público no município de Rio Grande/RS. Apenas uma pertencia à zona rural; as demais pertenciam à zona urbana e lecionavam em turmas de 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, em 2022, quando participaram das duas etapas da segunda parte da referida pesquisa nacional.

Os excertos das narrativas de duas das docentes participantes que exemplificam as discussões tecidas nos encontros com as docentes, na seção de análise, são identificados com nomes fictícios (Kátia e Simone) para manter o anonimato. Na ocasião, a primeira atuava em uma escola de periferia; a segunda, em uma escola do campo. Ressalta-se que as docentes participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido no qual declararam seu consentimento em participar do estudo, bem como concordaram que os dados resultantes dele fossem utilizados para fins acadêmicos/científicos. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São João Del Rei, protocolo nº 4.237.062.

Os encontros *on-line* foram realizados via *Google Meet*, tendo sido também gravados. As falas foram posteriormente transcritas para compor o *corpus* de análise, totalizando 58 páginas referentes a dois encontros de 2 horas e 20 minutos cada, que ocorreram em novembro de 2021 e maio de 2022. As questões que nortearam os diálogos com as docentes seguiram um roteiro pré-estabelecido pelo coletivo AlfaRede e versavam sobre diferentes aspectos, como preparação e planejamento para o retorno presencial, avaliação diagnóstica, desafios encontrados por docentes, assiduidade e níveis de leitura e escrita dos alunos, dentre outras questões. Todos os dados foram analisados conforme os pressupostos teórico-metodológicos de Bardin (1977).

A seguir, apresentamos um breve panorama de como foi o processo de retorno ao ensino presencial na região Sul, evidenciando os maiores desafios enfrentados por docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental pertencentes às instituições das redes públicas no estado do Rio Grande do Sul.

Os desafios do retorno ao ensino presencial: o caso da região Sul

Apresentamos um recorte oriundo de um conjunto de informações provenientes do questionário aplicado pelo coletivo AlfaRede, em sua segunda fase de investigação, que objetivou traçar um panorama nacional sobre as condições e os encaminhamentos em torno da volta às aulas presenciais nas escolas, sob a perspectiva de docentes que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os dados analisados nesta seção referem-se aos da região Sul, com um total de 948 professoras participantes. Dentre estas, 52,6% foram respondentes do Rio Grande do Sul, o que corresponde a um número significativo de participantes em relação aos estados de Santa Catarina/SC e Paraná/PR, conforme o Figura 1.

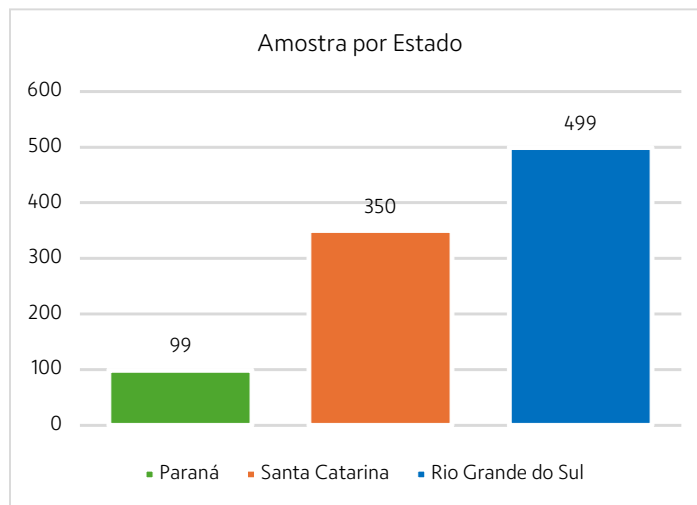


Figura 1 – Participantes do survey por estado da Região Sul. Rio Grande, 2024.
Fonte: Nogueira *et al.*, 2024.

Convém ressaltar que a mobilização para a participação das professoras no questionário *on-line* contou com o empenho de pesquisadores que participam do coletivo AlfaRede, o qual, no caso do RS, conta com quatro universidades públicas: Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal de Pelotas (UFPEl) e

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Nestas duas últimas, estão envolvidos quatro grupos de pesquisa⁴. Esse aspecto pode ter incidido na divulgação e na participação expressiva de docentes nessa segunda etapa da pesquisa, tendo em vista que o segundo estado com maior porcentagem de respondentes (SC) conta com a participação de duas instituições, e o seguinte (PR), com apenas uma instituição representando o coletivo AlfaRede (Nogueira *et al.*, 2024).

Em relação ao perfil de docentes respondentes da região Sul, percebe-se que o grupo é majoritariamente formado por mulheres (97,39%), corroborando os dados nacionais, em “que 93% são do gênero feminino, evidenciando que o magistério nos anos iniciais do EF está a cargo das mulheres” (Macedo; Cardoso, 2024, p. 22). No que tange às questões raciais nos dados referentes às cinco regiões do país, vimos que 56% das respondentes são pretas e pardas; no entanto, as docentes da região Sul são, em sua grande maioria, mulheres brancas (85,13%).

Quanto aos aspectos relacionados à formação docente inicial, tal como na pesquisa nacional anterior (Macedo, 2022), a maioria tem ensino superior completo, e 75% das respondentes da região Sul têm graduação em Pedagogia. A esse respeito, destacamos o número expressivo de instituições privadas em que mencionaram ter cursado essa formação inicial. Em relação a esses dados, merecem destaque os estados de Santa Catarina, que corresponde a 74,29%, e Rio Grande do Sul, com 65,13%. O mesmo não ocorre no Paraná, em que o maior percentual se concentra nas graduações cursadas nas instituições públicas (70,71%), em comparação com as particulares (29,29%). Esses dados precisam ser problematizados, pois as licenciaturas – em especial a Pedagogia – parecem gerar muitos lucros para a iniciativa privada. Além disso, observa-se a influência do capital estrangeiro, bem como “a presença na bolsa de valores de algumas dessas IES, que rapidamente cresceram para se tornarem grandes grupos privados, concentrando parte significativa das matrículas na educação superior brasileira, especialmente em cursos à distância” (Minhoto; Bielschowsky; Aguiar, 2024, p. 17).

Em relação à formação em nível de pós-graduação, grande parte das docentes da região Sul possui especialização (69%), superando consideravelmente os níveis de mestrado (8,97%) e doutorado (1,48%). O estado do RS lidera em todos os níveis da pós-graduação (69,34% têm especialização, 11,82% têm mestrado e 2,20% têm doutorado). Essa disparidade entre os níveis de pós-graduação, ao analisarmos os três estados em que os cursos de especialização são os mais procurados, pode ser de diferentes ordens. Segundo Nogueira *et al.* (2024, p. 138), isso pode estar relacionado à “[...] dificuldade de liberação do trabalho para estudar ou por não incidir significativamente no plano de carreira”, além da oferta de especializações em “instituições privadas em formato EaD a preços irrisórios”. Sobre esse último aspecto, ressaltamos a necessidade de o Ministério da Educação, em conjunto com o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Superior, estabelecer regulamentações mais rigorosas, e não apenas critérios basilares de abertura. “Esta seria uma medida visando a descaracterizar a peculiaridade meramente mercadológica de alguns cursos e a garantir a qualidade dos mesmos” (Fonseca; Fonseca, 2016, p. 9).

Ainda a respeito do perfil das professoras da região Sul, constatamos que a maior parte das respondentes exerce a profissão há mais de 20 anos, sendo o RS o estado com maior índice em relação aos demais da região. Dentre as respondentes pertencentes ao RS que trabalham em escolas públicas (municipal e/ou estadual), “469 docentes considerados, 17% deles trabalham em escolas situadas no campo e 83% em zona urbana. Já em relação aos vínculos de trabalho, 403 são docentes efetivos/concursados” (Nörnberg; Cordeiro; Lund, 2024, p. 257).

⁴ Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização e Letramento (GEALI/FURG); Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação Inicial e Continuada e Alfabetização (GEPFICA/UFSM); Grupo de Estudos sobre Aquisição de Linguagem Escrita (GEALE/UFPel); Grupo interdisciplinar de Pesquisa em Educação Pública (GIEP/UFPel); Grupo Aula: Alfabetização, Linguagem e Ensino (UFRGS); Lápis – Laboratório de Alfabetização (UFRGS).

Assim, observamos que o perfil das respondentes do RS, em relação aos demais estados da região Sul, converge em muitos aspectos no que se refere ao fato de serem quase que em sua totalidade mulheres, pedagogas, com pós-graduação em nível *lato sensu*, cursadas em grande parte na rede privada. São, em geral, professoras com ampla experiência no exercício da docência – com os índices mais expressivos estando entre as respondentes do RS que contabilizam mais de 20 anos de profissão –, majoritariamente da zona urbana e, em sua grande maioria, concursadas.

Além do mapeamento do perfil das respondentes, as questões elaboradas no questionário *on-line* procuraram realizar um levantamento dos aspectos referentes à infraestrutura das instituições de ensino e dos aspectos pedagógicos em período pós-ERE. Tais questões ofereciam possibilidades distintas de respostas, que variaram entre inexistente, péssimo, ruim, regular, bom e ótimo. No tocante às condições estruturais, as professoras respondentes da região Sul, bem como as pertencentes ao RS, asseguraram que as escolas apresentaram boas condições estruturais para o retorno do ensino presencial no ano letivo de 2022, incluindo a implementação de protocolos sanitários essenciais, tendo em vista que a declaração do fim do período pandêmico foi oficialmente anunciada apenas em 5 de maio de 2023 pela Organização Mundial da Saúde. “Estes dados indicam que as escolas conseguiram adequar a infraestrutura às necessidades e protocolos para o retorno presencial, diferentemente da entrada no ensino remoto quando não houve tempo para uma preparação adequada” (Macedo; Cardoso, 2024, p. 24).

Além dos aspectos estruturais, os pedagógicos também fizeram parte do questionário com o intuito de analisar de que forma as escolas se organizaram nesse sentido. A esse respeito, observamos que, tanto nos dados correspondentes à região Sul (31,22%) quanto nos do estado do RS (32,67%), as docentes consideraram que foi muito boa. Ao somarmos as três alternativas positivas (ótima, muito boa ou boa) das respostas ao questionário das participantes do RS, chegamos a cerca de 75% de docentes que consideram a preparação adequada no retorno ao ensino presencial. Esse dado chama a atenção, porque, diferentemente do início do período pandêmico, as questões relacionadas aos espaços de discussão e à formação pedagógica eram contrárias às apontadas agora pelas docentes (Macedo, 2022). Embora se considerem os limites do questionário, tais dados mobilizam-nos a questionar o que efetivamente essas docentes consideraram como condições pedagógicas favoráveis. Realização de reuniões com orientações para aplicação de avaliações diagnósticas? Discussões sobre como administrar os protocolos sanitários em sala de aula? Ou foram ofertados espaços de escuta às docentes, juntamente com formação e planejamento sobre como repor as aprendizagens dos alunos com o retorno ao presencial? Essa questão pode ser melhor compreendida quando analisamos as narrativas advindas dos grupos focais, foco da próxima seção, que podem vislumbrar distintos contextos dentro de uma mesma rede.

Em relação aos alunos, o questionário tratou, dentre outros pontos, sobre a assiduidade dos discentes e sobre o nível de conhecimento detectado pelas docentes acerca da leitura e da escrita na volta ao presencial. Em relação ao primeiro aspecto, as respondentes participantes da região Sul asseguraram que a assiduidade dos alunos foi boa (30,06%) ou muito boa (27,11%). No entanto, há de se considerar que 21,10% das docentes a classificaram como regular, o que significa uma margem pequena entre essas duas respostas. Quando analisamos os dados do RS, observamos um maior estreitamento entre a porcentagem das respostas, que resultaram em 25,45% para regular, 28,46% para bom e 22,65% para muito bom. Esses dados parecem sinalizar que o retorno às aulas presenciais na região Sul não aconteceu de forma tão tranquila como se esperava, tendo em vista o longo período de distanciamento social causado pela pandemia da COVID-19.

A respeito do nível de conhecimento em que os alunos se encontravam acerca da leitura e da escrita, as docentes o classificaram como regular. Ao analisarmos as demais opções de resposta,

percebemos que novamente há um pareamento nas opções da região Sul, que apresentou 31,01% para regular, 27,95% para bom e 20,99% para ruim. Nos dados do RS, a margem entre as opções diminui ainda mais: 32,06% para regular, 24,65% para bom e 23,85% para ruim. Esses resultados negativos em relação aos conhecimentos sobre leitura e escrita sinalizam questões importantes que estudos realizados durante a pandemia já denunciavam a respeito da disparidade da implementação do ERE no Brasil, tendo em vista a ausência do uso do celular com internet pelas crianças, que acabou se tornando um dos problemas para a aprendizagem ao longo do período de isolamento físico na pandemia causada pela COVID-19.

Na primeira fase da pesquisa nacional do coletivo AlfaRede, os dados publicados no livro “Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19” (Macedo, 2022), bem como no dossiê “Alfabetização e docência em tempos de pandemia”, organizado por Macedo e Porto (2022), sinalizaram o quanto as aprendizagens nas redes públicas poderiam estar sendo comprometidas. Isso se justificaria pelo fato de que muitas crianças não tinham acesso à internet nem a tecnologias digitais capazes de garantir minimamente o contato/as mediações com as professoras alfabetizadoras, resumindo-se o ensino à retirada e à entrega de materiais. O retorno ao ensino presencial mostra o quanto as condições não foram iguais para todos os alunos: “em torno de 30% praticamente não teve vínculo com a escola no período pandêmico, são os ‘desconectados’; uma parte estava vivenciando a experiência escolar pela primeira vez no segundo ano do EF” (Macedo *et al.*, 2024 p. 12)⁵.

Contudo, as respostas que sinalizaram um bom rendimento das crianças, com percentuais de 27,95% na região Sul e 24,65% no RS, também mostram que, durante o período pandêmico, de certa forma algumas crianças vivenciaram experiências exitosas. “Entretanto, o que predomina nos registros das professoras, especialmente do RS, são os desafios enfrentados nesse retorno ao ensino presencial, tanto em relação à frequência quanto ao nível de conhecimento das crianças” (Nogueira *et al.*, 2024, p. 145). Nesse sentido, esses aspectos acabaram incidindo no baixo rendimento das crianças a respeito dos conhecimentos sobre leitura e escrita, ficando aquém do esperado para o ano escolar em que se encontravam matriculadas. Ressaltamos que, embora essa problemática das não aprendizagens tenha cunho pedagógico, não cabe às docentes resolverem sozinhas o reflexo de um contexto de desigualdade social de seus alunos, somado a um longo período de omissão e ausência de infraestrutura física e de acompanhamento e formação pedagógica por parte dos órgãos governamentais durante e após o ERE.

A reabertura das escolas na perspectiva de cinco alfabetizadoras em Rio Grande/RS

Nesta seção, apresentamos e discutimos dados relativos à volta ao presencial oriundos dos encontros realizados, como anunciado anteriormente, com um grupo composto por cinco professoras alfabetizadoras que participaram da primeira e da segunda etapas da pesquisa do coletivo AlfaRede (2020-2022). São analisados os relatos que versam sobre três momentos importantes da volta ao presencial no RS. No primeiro, em maio de 2021, intitulado neste texto como o “novo normal”, era opcional a volta ao presencial, tendo em vista a manutenção do ERE nesse período. O segundo iniciou com o retorno obrigatório às atividades presenciais no estado do

⁵ Ressaltamos, por outro lado, que o excesso de conectividade também não é benéfico. Inclusive, em 2025, foi criada a Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025, que “Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica”. Se a falta de conectividade no passado próximo foi um problema para as aprendizagens das crianças, pesquisas têm mostrado o quanto seu uso exagerado e inadequado pode ser prejudicial a essa relação.

Rio Grande do Sul, por meio do Decreto Estadual nº 56.171, de 29 de outubro de 2021 (Rio Grande do Sul, 2021b), das redes públicas e privadas da Educação Básica, a partir de 8 de novembro daquele ano. O terceiro momento é o retorno obrigatório à presencialidade nas escolas no início do ano letivo de 2022.

Nesse sentido, nossas análises versam sobre esses três diferentes momentos dentro de um recorte temporal que vai de maio de 2021 a março de 2022. Para os propósitos deste texto, problematizamos dados que tratam sobre as condições relativas à volta ao ensino presencial, asseguradas ou não pelas redes e pela gestão das escolas, como protocolos sanitários, planejamentos e formação docente, assim como a respeito dos discentes sobre seus comportamentos e sua assiduidade, além do nível de aprendizagens de leitura e escrita, conforme a percepção das respondentes.

Retorno parcial ao presencial: um passo de cada vez!

Em relação ao primeiro momento, as professoras refletiram sobre o retorno ao ensino presencial com foco nas primeiras semanas de aula com suas turmas, em maio de 2021. Elas iniciaram relatando que vivenciaram um misto de emoções resultantes do medo de contaminação do vírus, da preocupação com as aprendizagens dos alunos que permaneceram no ERE, de como trabalhar com as heterogeneidades acentuadas pelos problemas de distanciamento social dos discentes que retornavam ao presencial, dentre outros. Porém, sentiam-se igualmente contentes com a possibilidade do reencontro com seus alunos, de voltar a exercer a profissão com a presencialidade que a alfabetização necessita, além das vivências do convívio com o contexto escolar.

Foi possível compreender, a partir dos relatos, que não houve suporte no âmbito pedagógico promovido pela mantenedora, sendo apontada também a falta de formação continuada de qualidade. As orientações reduziram-se a regras de protocolos sanitários e avaliações diagnósticas para medir o nível de conhecimento dos alunos acerca da leitura e da escrita. Se durante o ERE foi a dedicação de professores e professoras que assegurou a continuidade da educação em nosso país, no período pandêmico (Macedo, 2022), novamente foram as docentes que, sozinhas, procuraram viabilizar o retorno ao presencial, enquanto o poder público se desresponsabilizava mais uma vez da sua obrigação para com a educação das escolas públicas.

Com relação às ações de acolhimento às crianças, também não houve nenhum tipo de formação por parte da Secretaria Municipal de Educação de Rio Grande para auxiliar as professoras alfabetizadoras a esse respeito. Três docentes relataram que a equipe gestora da escola orientou que cada uma organizasse com sua turma atividades para acolher os alunos que estavam retornando ao ensino presencial. As outras duas planejaram ações de acolhimento por iniciativa própria, sem nenhum tipo de orientação da escola.

Desse modo, percebemos que as professoras tinham clareza de que era preciso dar “um passo de cada vez” – o primeiro, sem dúvida, deveria ser o de acolhimento às crianças. Por meio de diferentes dinâmicas, como a roda de conversa ou a exploração de livros de literatura que abordavam os sentimentos, as professoras diariamente promoviam espaços de escuta a fim de conhecer as experiências e os sentimentos de cada criança. Isso também não se restringiu necessariamente aos assuntos escolares ou à pandemia. A professora Kátia⁶, por exemplo, relatou que incorporou no seu planejamento a roda de conversa como uma atividade permanente para que as crianças pudessem ter um espaço contínuo de expressão e argumentou:

⁶ Formada em Pedagogia, iniciou a carreira docente como alfabetizadora em 2019.

Quando as crianças voltaram, eu até comentei que a criança quer ser ouvida. Todo esse tempo de pandemia, aí volta para a escola e a professora se desespera a colocar coisa no quadro?! As crianças não precisam de mais atividades, de mais quadro, as crianças precisam dessa parte, claro, mas não agora! [...] Algumas colegas fizeram um dia, mas outras nem conseguiram fazer (Prof.^a Kátia, 2021 – 2º ano).

O relato de Kátia expressa as ações que as demais professoras seguiram quanto ao acolhimento às crianças no sentido de superar as lacunas socioemocionais deixadas pelo período de distanciamento social, que seguramente poderiam se tornar atividades contínuas de escuta e de diálogo reforçando as relações afetivas com e entre crianças.

Com o “novo normal” (Ferreira; Michel; Nogueira, 2022), as turmas ficaram muito reduzidas. Poucos alunos voltaram para o presencial, pois a maior parte continuou no ERE. Consideramos que um dos motivos da baixa adesão ao presencial pode estar associado ao fato de que, dois meses antes da reabertura das escolas, em março de 2021, o Rio Grande do Sul tenha enfrentado o período mais crítico desde o início da pandemia, marcando os piores índices de contaminação, com diversas pessoas internadas na UTI e óbitos por COVID-19 (Brasil, 2022). Assim, com as turmas extremamente reduzidas, as professoras avaliaram que o retorno ao trabalho pedagógico nas escolas foi bastante tranquilo, pois conseguiam focar as dificuldades individuais de seus alunos, o que configurou uma das vantagens do retorno ao presencial nesse período.

Por outro lado, a escola não era mais a mesma. Com todos os protocolos de controle do vírus, as crianças ficaram sem recreio e com horário de aulas reduzido, sem poder ficar próximas de seus pares e da professora. Manter os protocolos sanitários com crianças pequenas, como destaca a professora Simone⁷, foi um desafio quase impossível:

Não dá! Isso é ilusório! A gente acaba tendo contato, eu pego na mãozinha. Se eu vejo que a criança está passando trabalho, oriento com a mão, pego na mãozinha, por exemplo, para fazer o número 3 e depois passamos álcool na mão! [...] Eu tenho contato com eles, sim. Só não nos abraçamos, mas a gente interage junto, a gente faz brincadeiras. Não tem como! (Prof.^a Simone, 2021 – 2º ano).

Esse relato exemplifica o que as demais alfabetizadoras também destacaram como um dos desafios do retorno ao presencial: manter os protocolos de distanciamento ao atender as crianças em suas ações pedagógicas, tendo em vista que muitas das intervenções tidas como típicas e necessárias no processo de alfabetização requerem a aproximação, o toque, o estar junto para ensinar como se faz. “Essa nova configuração da escola de ‘estar presente sem estar próximo’ criou desafios a essas professoras alfabetizadoras e às próprias crianças que também desejavam essa aproximação que educa, que cria laços de amorosidade e incentivo para o aprender” (Ferreira; Michel; Nogueira, 2022, p. 23). Em função desse novo cenário, as crianças que tinham voltado para o presencial começaram a faltar muito às aulas.

Dessa forma, observamos o quanto o contexto inicial de reabertura das escolas trouxe estranhamentos, não reconhecendo mais esse espaço como o lugar do encontro, da partilha, do estar perto fisicamente da docente e de seus pares. “Descobrimos, a duras penas, que nada substituiu o trabalho presencial, a aula, o recreio, a convivência, a troca, o diálogo” (Mainardes, 2021, p. 58). Essa problemática da assiduidade dos que já tinham optado pelo ensino presencial trouxe grandes preocupações às professoras alfabetizadoras, que, no início, estavam confiantes em atender grupos pequenos. Todavia, com as sucessivas faltas dos alunos, esse atendimento descontinuado não trouxe os resultados esperados.

⁷ Formada em Pedagogia, iniciou a carreira docente como alfabetizadora em 2020.

Outro desafio que precisaram enfrentar nesse novo contexto foi elaborar planejamentos diferenciados e atender, ao mesmo tempo, a alunos que estavam frequentando as aulas presencialmente e os que permaneceram no ERE. Assim, “em virtude dessa pluralidade de atendimentos, as professoras tiveram que elaborar diferentes planejamentos e criar distintas estratégias de acompanhamento e de avaliação, o que acarretou uma sobrecarga de trabalho” (Ferreira; Michel; Nogueira, 2022, p. 4). Além disso, era preciso preencher diariamente a plataforma *Portabilis*, utilizada pela rede municipal de educação de Rio Grande/RS, na qual deveriam ser incluídos todos os planejamentos, diários de classe, frequência das crianças, materiais que tinham sido enviados por aplicativo, dentre outras demandas, tornando grande parte do trabalho docente burocrático. De acordo com as docentes, tal plataforma criada durante a pandemia nunca cumpriu o seu propósito pedagógico, soando mais como uma forma de controle.

O desabafo de Kátia resume, em parte, o sentimento de sobrecarga desse período: “Os professores estão muito cansados e estressados porque é muita coisa pra fazer e pouco tempo pra fazer!” (Prof.^a Kátia, 2021 – 2º ano). As alfabetizadoras ressaltaram ainda que a situação se agravava com a ausência de espaços formativos que auxiliassem no enfrentamento dos desafios gerados pelo “novo normal”, em que precisavam assegurar a alfabetização tanto dos alunos que voltaram para a escola quanto dos que continuaram com o ensino remoto.

Diante disso, ao analisarmos as rodas de conversa com as professoras participantes da pesquisa, constatamos que o retorno parcial ao ensino presencial foi demarcado pela infrequência dos alunos, pela intensificação do trabalho docente com demandas avaliativas e múltiplos planejamentos (ERE e presencial, além dos planos adaptados), bem como pelas demandas burocráticas exigidas pela mantenedora e pela ausência de espaços de formação docente.

Os novos desafios no retorno obrigatório ao presencial: “só agora estou me sentindo uma alfabetizadora!”

Com o retorno obrigatório das crianças, no final do ano letivo de 2021, perguntamos às professoras participantes do grupo focal quais foram os maiores desafios enfrentados na volta ao presencial em sua totalidade e quais teriam sido as estratégias utilizadas para superá-los.

Uma das questões destacadas foi a assiduidade dos alunos, que continuou sendo uma problemática. Como essa volta ao presencial aconteceu em novembro, final do ano letivo de 2021, a maioria dos alunos permaneceu no ERE. Em função dos poucos dias letivos e do reduzido número de alunos, as docentes aproveitaram para realizar avaliações diagnósticas com as crianças que estavam no ERE e retornaram ao presencial, e perceberam a difícil tarefa que enfrentariam em virtude da acentuada heterogeneidade de aprendizagens entre os alunos. Elas observaram que muitos estavam aquém do ano que estavam matriculados. Diante disso, o desafio seria planejar ações pedagógicas que partissem desse diagnóstico, e não do ano que estavam cursando.

Tal problemática já era prevista, considerando que muitos desses alunos enfrentaram dificuldades de conectividade, de ausência de aparelhos tecnológicos no ERE e, conseqüentemente, de escassos retornos das atividades impressas. Esses eram apenas alguns dos problemas que levariam esses estudantes a ficarem aquém dos que retornaram à escola, em maio, o que se confirmou nas avaliações (Ferreira; Nogueira, 2022). Essa situação era ainda mais complexa para os que ficaram excluídos no contexto do ERE, o que resultou em “[...] uma interrupção mais abrupta na relação com a escola, prejudicando a aprendizagem da leitura e da escrita e outras aprendizagens” (Macedo; Cardoso, 2024, p. 26).

Frente a isso, as docentes perceberam que seria necessário priorizar “habilidades e conteúdos a serem trabalhados no atual ano letivo, de forma a repor o que não foi bem assimilado ou sequer trabalhado em 2020 e, ao mesmo tempo, avançar no que se pode ensinar em 2021” (Costin, 2021, p. 3). Essa mudança no currículo exigiu adaptações a fim de evitar o aceleração no ensino, como se estivessem correndo atrás do tempo perdido. Foi preciso revisar os currículos, assumindo novas formas de ensinar e aprender, “não como um conteúdo que precisa ser adquirido, mas como prática que permite respostas singulares” (Silva, 2020, p. 10).

Partindo desse princípio, no início do ano letivo de 2022, as docentes – mais uma vez frente à inoperância/ao silenciamento do governo – traçaram formas de ajudar seus alunos a avançarem no período de recomposição das aprendizagens. Diante da necessidade de reconfigurar os percursos formativos relacionados ao processo de alfabetização das crianças, em razão das não aprendizagens durante o ERE, as professoras elaboraram planos de ação que visassem à recomposição das aprendizagens. Convém ressaltar aqui nosso entendimento sobre esse conceito:

[...] planejamento de estratégias para lidar com a defasagem de aprendizagem gerada pelo distanciamento social, incluindo ações de acolhimento, priorização curricular, estratégias avaliativas, adaptação das práticas pedagógicas, formação de professores, acesso a materiais didáticos adequados (Tassoni; Melo; Osti, 2024, p. 159).

Embora concordemos com as autoras supracitadas sobre o que corresponde ao termo “recomposição das aprendizagens”, consideramos que não se restringe ao compromisso das docentes, mas de outros aspectos e instâncias. Contudo, entendendo que a educação não pode ficar estática à espera de políticas públicas efetivas, as docentes foram organizando formas de auxiliar seus alunos em suas aprendizagens. Assim, duas professoras relataram que contaram com o auxílio de ações conjuntas da coordenadora pedagógica, da professora da sala de recursos e da professora de apoio para auxiliar pontualmente os alunos com dificuldades dentro do mesmo turno. Sem essa rede de apoio, segundo elas, seria impossível trabalhar as heterogeneidades em suas turmas. Outra professora relatou que a escola criou um projeto de recomposição de aprendizagens no contraturno para os alunos com maiores dificuldades. Outra, ainda, procurou promover, sozinha, um trabalho focado nas dificuldades de cada aluno, em alguns dias e horários específicos dentro da sua rotina semanal. Observamos, dessa forma, o movimento das docentes unindo esforços – com seus pares ou sozinhas – para viabilizarem as aprendizagens de seus alunos.

Ao serem questionadas sobre o que ficou do que vivenciaram no ERE como possibilidade de mudança no retorno integral ao ensino presencial, as professoras alfabetizadoras foram unânimes em dizer que não há como permanecer o que nunca chegou; portanto, não seria diferente nesse novo período. Disseram que apenas os grupos de WhatsApp com as famílias se mantiveram e, para uma delas, nem mesmo isso. Convém ressaltar que, durante o período pandêmico, muito se discutia e vislumbrava sobre possíveis mudanças no retorno às aulas presenciais, em função do uso de tecnologias digitais na pandemia (Chizzotti, 2020). No entanto, nas escolas das professoras alfabetizadoras pesquisadas, a internet sempre foi precária, e a grande maioria dos seus alunos não possuía aparelhos tecnológicos nem internet para realizar pesquisas e assistir a vídeos ou outros materiais provenientes do ciberespaço. “Salienta-se, nesse sentido, que não há como se vislumbrar mudanças no ensino com uso de recursos tecnológicos onde eles nunca foram uma realidade, nem mesmo durante a pandemia” (Ferreira; Michel, Nogueira, 2022, p. 22).

Com relação ainda a esse terceiro período de retorno ao ensino presencial, em 2022, outros desafios se colocaram, para além das descontinuidades das aprendizagens. Segundo as docentes,

as crianças pareciam não estar mais acostumadas à rotina escolar. Apresentaram-se inquietas, sem respeitar os turnos de fala das outras pessoas, exigindo extrema atenção da professora, que precisava repetir várias vezes as atividades que seriam vivenciadas na rotina. Outro fator de complexidade nesse período foram as inúmeras dificuldades em ler e escrever, já atestadas no final do ano letivo anterior, corroborando os dados nacionais, os quais evidenciaram que as crianças das escolas públicas não apresentaram os conhecimentos esperados sobre a leitura e a escrita (Macedo *et al.*, 2024). Foram diversos os relatos das professoras a esse respeito, bem como sobre o sentimento de incapacidade diante desse contexto de tantos desafios que não se restringiam, como mencionado, aos de aprendizagens. No entanto, tinham clareza de que seria preciso trabalhar “[...] no ritmo adequado aos processos de cada criança, com materiais pedagógicos que estimulem sua criatividade e que elas produzam sentido sobre a alfabetização” (Macedo; Cardoso, 2024, p. 27).

Assim, o ponto de partida para a organização dessas ações de planejamento frente aos desafios de promover a recomposição das aprendizagens contou novamente com a análise dos resultados das avaliações diagnósticas, que evidenciaram o processo real dos seus alunos.

Essa clareza é fundamental para o desenvolvimento da escolarização dessas crianças. Esse princípio pedagógico evidencia que as docentes são sensíveis às dificuldades e aos conhecimentos das crianças, e apostam nisso para o ensino bem-sucedido da leitura e da escrita. Ou seja, o que elas estão dizendo é que não adianta se orientar por um currículo formal, como a BNCC, por exemplo, o currículo da alfabetização deve ser planejado com base num diagnóstico criterioso das aprendizagens das crianças, dos seus limites e potencialidades (Macedo; Cardoso, 2024, p. 26).

Nesse momento, com as turmas completas, destacamos que esse diagnóstico, além de ser um elemento da dimensão pedagógica no processo de ensino no que se refere à alfabetização no período pós-ensino remoto, fez-se fundamental para redirecionar as ações didáticas, tendo em vista as rupturas e descontinuidades na aprendizagem dos estudantes e respeitando o tempo de cada criança, pois algumas estavam tendo nesse momento o primeiro contato presencial com a escola.

Como se observa, foram/são múltiplos os desafios enfrentados pelas professoras alfabetizadoras, a exemplo das que participaram desta pesquisa, e que endossam os dados nacionais (Macedo *et al.*, 2024). Convém ressaltar, mais uma vez, que todas as ações relatadas pelas professoras foram de sua responsabilidade ou do coletivo de suas escolas, ou seja, não partiram do apoio ou de decisões da secretaria municipal ou estadual de educação. Novamente, foram as docentes, sozinhas, que, em 2022, tiveram de se adaptar ao novo contexto, tomando para si uma responsabilidade que, a priori, envolveria outros sujeitos, instâncias e fatores.

Destacamos, por fim, a fala de uma das professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa que consideramos emblemática: “*só agora estou me sentindo uma alfabetizadora!*” (Prof.^a Simone, 2022 – 3º ano). Mesmo em meio ao caos de um retorno ao presencial, com todos os desafios aqui apresentados, essas docentes que fazem parte dos 18% das professoras iniciantes na carreira, conforme os dados da pesquisa nacional do coletivo AlfaRede, reforçaram a “duras penas” o que já sabíamos: o lugar por excelência da alfabetização é na escola (Macedo; Cardoso, 2024). O ERE descortinou, para quem não tinha clareza, que “ainda que se ensine e se aprenda em muitos lugares e de muitas formas, a escola é um lugar de organização e sistematização do conhecimento. A escola (ainda) é um lugar privilegiado das relações de ensino” (Smolka *et al.*, 2007, p. 35). A alfabetização se realiza por meio das mediações diretas da professora alfabetizadora com as crianças e destas com seus pares, e qualquer outra forma de ensino que se distancie desse contexto pode colocar em risco

o direito à educação de qualidade para crianças pertencentes à rede pública deste país, a exemplo do que vivenciamos no período pandêmico.

Considerações Finais

O presente artigo procurou problematizar dados quantitativos do Rio Grande do Sul, em comparação com os da região Sul, com o objetivo de analisar como as professoras vivenciaram o retorno ao ensino presencial. Ademais, buscou investigar, por meio de um grupo focal composto por cinco alfabetizadoras do 1º ao 3º ano do município de Rio Grande, três diferentes momentos que marcaram a volta ao ensino presencial no RS. À guisa de tecermos considerações a respeito do que foi tratado neste texto, retomamos alguns aspectos que consideramos importantes.

Quanto aos dados quantitativos, as professoras da região Sul avaliaram como positiva tanto a infraestrutura adaptada a necessidades e protocolos para o retorno presencial quanto os aspectos pedagógicos organizados para esse retorno. Em relação às questões de assiduidade e o nível de conhecimento acerca da leitura e da escrita de seus alunos, evidenciamos que, embora os dados tenham sido considerados bons para o primeiro aspecto e regulares para o segundo, a margem entre as respostas a essas duas questões geraram percentuais muito próximos. Esses dados parecem indicar que o retorno às aulas presenciais nessa região não aconteceu da mesma forma para todas as docentes pertencentes aos três estados.

Ao analisarmos os dados do grupo focal nos três distintos momentos da abertura das escolas no RS, ainda na pandemia, observamos que, em muitos pontos, estes reforçam os dados quantitativos, como no que se refere às boas condições de estrutura sanitária para a contenção de contaminação do coronavírus. No entanto, distanciam-se quando denunciam que não houve qualquer tipo de suporte no âmbito pedagógico por parte da mantenedora.

As participantes relataram o quanto o retorno parcial ao ensino presencial foi desafiador, tendo em vista a infrequência dos poucos alunos que optaram por voltar para a escola. Ressaltaram também a sobrecarga de trabalho por terem de atender simultaneamente a alunos no ERE e os que retornaram ao presencial, além das exigências burocráticas da mantenedora. No que tange ao período de retorno obrigatório no RS, observamos que os problemas das faltas frequentes dos alunos permaneceram e, com as turmas completas, o desafio de trabalhar as dificuldades de leitura e escrita intensificaram-se. Perante esse contexto, mesmo iniciantes na carreira, as professoras criaram estratégias para assegurar que as crianças fossem atendidas em suas dificuldades, seja por meio do apoio de outras profissionais da escola, seja reorganizando seus planejamentos semanais para auxiliar seus alunos.

Por fim, reforçamos o protagonismo dessas docentes no retorno às aulas no modo presencial, que, desamparadas, reiteram a omissão da presença do Estado. Essa situação intensifica nosso compromisso enquanto coletivo AlfaRede, que precisa somar-se ainda mais à luta diária dessas professoras alfabetizadoras.

Referências

Bardin, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

Bogdan, R.; Biklen, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

Brasil. Ministério da Saúde. *Painel de casos de doença pelo coronavírus 2019 (COVID-19) no Brasil pelo Ministério da Saúde*. Brasília: Ministério da Saúde, 2022. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br>. Acesso em: 6 abr. 2024.

Chizzotti, A. Tempos incertos. In: Almeida, F. J.; Almeida, M. E. B.; Silva, M. G. M. (org.). *De Wuhan a Perdizes: trajetos educativos*. São Paulo: Educ, 2020. p. 216-221. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/bitstream/handle/40639/1/9786587387154.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2024.

Costin, C. Os desafios da volta às aulas presenciais. *Portal FGV*, [s. l.], 12 fev. 2021. Disponível em: <https://portal.fgv.br/artigos/desafios-volta-aulas-presenciais>. Acesso em: 4 abr. 2024.

Ferreira, C. R. G.; Michel, C. B.; Nogueira, G. M. O “novo normal” no cotidiano das escolas: desafios para alfabetização na perspectiva de duas professoras. *Revista Linhas*, v. 23, n. 51, p. 112-139, 2022. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/22025>. Acesso em: 4 abr. 2024.

Ferreira, C. R. G.; Nogueira, G. M. Os desafios do ensino remoto para alfabetizadoras em início de carreira. *Revista Horizontes*, v. 4, p. 1-22, 2022. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1190>. Acesso em: 4 abr. 2024.

Fonseca, M.; Fonseca, D. M. A gestão acadêmica da pós-graduação lato sensu: o papel do coordenador para a qualidade dos cursos. *Educação e Pesquisa*, v. 42, n. 1, p. 151-164, 2016. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201603136263>.

Freitas, H. et al. O método de pesquisa survey. *Revista de Administração da USP*, v. 35, n. 3, p. 105-112, 2000.

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

Macedo, M. S. A. N. (org.). *Retratos da alfabetização na pandemia da covid-19: resultados de uma pesquisa em rede*. São Paulo: Parábola, 2022.

Macedo, M. S. A. N. et al. (org.). *Retratos da alfabetização no pós-pandemia: resultados de uma pesquisa em rede*. Curitiba: CRV, 2024.

Macedo, M. S. A. N.; Porto, G. Alfabetização e docência em tempos de pandemia. *Cadernos de Educação*, n. 66, p. 1-6, 2022.

Macedo, M. S. A. N.; Cardoso, A. L. J. Condições da alfabetização no pós-pandemia no Brasil: resultados de uma pesquisa em rede. In: Macedo, M. S. A. N. et al. (org.). *Retratos da alfabetização no pós-pandemia: resultados de uma pesquisa em rede*. Curitiba: CRV, 2024. p. 19-29.

Mainardes, J. Alfabetização em tempos de pandemia. In: Corrêa, B. S. S. et al. (org.). *Políticas e práticas de alfabetização: perspectivas autorais e contextuais*. Rio de Janeiro: VW Editora, 2021.

Minhoto, M. A. P.; Bielschowsky, C. E.; Aguiar, T. B. Expansão e mercantilização dos cursos de pedagogia: deformação em larga escala de futuros pedagogos. *Educação em Revista*, v. 40, e42261, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/gLxCwQrBjpVf4XGTPhSRMGq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 abr. 2025.

Nogueira, G. M. et al. Alfabetização no período pós-ensino remoto emergencial: um panorama do Rio Grande do Sul. In: Macedo, M. S. A. N. et al. (org.). *Retratos da alfabetização no pós-pandemia: resultados de uma pesquisa em rede*. Curitiba: CRV, 2024. p. 1-22.

Nörnberg, M.; Cordeiro, N. J. N.; Lund, J. A. Volta ao presencial: desafios à docência nas redes públicas de ensino de Pelotas e Capão do Leão. In: Macedo, M. S. A. N. et al. (org.). *Retratos da alfabetização no pós-pandemia: resultados de uma pesquisa em rede*. Curitiba: CRV, 2024. p. 225-270.

Rio Grande do Sul. Decreto nº 55.465, de 5 de setembro de 2020. Estabelece as normas aplicáveis às instituições e estabelecimentos de ensino situados no território do Estado do Rio Grande do Sul, conforme as medidas de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo novo Coronavírus (COVID-19) [...]. *Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul*: seção 1, Porto Alegre, RS, n. 183, 5 set. 2020.

Rio Grande do Sul. Decreto nº 55.806, de 23 de março de 2021. Altera o Decreto nº 55.465, de 05 de setembro de 2020, que estabelece as normas aplicáveis às instituições e estabelecimentos de ensino situados no território do Estado do Rio Grande do Sul, conforme as medidas de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo novo Coronavírus (COVID-19) [...]. *Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul*: seção 1, Porto Alegre, RS, n. 61, 23 mar. 2021a.

Rio Grande do Sul. Decreto nº 56.171, de 29 de outubro de 2021. Estabelece as normas aplicáveis às instituições e aos estabelecimentos de ensino situados no território do Estado do Rio Grande do Sul, conforme as medidas de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo novo Coronavírus (COVID-19). *Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul*: seção 1, Porto Alegre, RS, n. 126, 29 out. 2021b.

Sampieri, R. H.; Collado, C. F.; Lucio, M. P. B. *Metodologia de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2013.

Silva, L. Currículo em tempos de pandemia: como continuar a aprendizagem? *Pedagogia em Ação*, v. 13, n. 1, p. 122-132, 2020. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/pedagogiacao/article/view/23758/16772>. Acesso em: 23 abr. 2025.

Smolka, A. L. B. *et al.* As relações de ensino na escola. *In: Smolka, A. L. B. et al. Multieducação: relações de ensino*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 2007. p. 5-11. (Série Temas em Debate).

Tassoni, E. C. M.; Melo, R. A.; Osti, A. A educação escolar no pós-pandemia: reflexões sobre o contexto educacional paulista. *In: Macedo, M. S. A. N. et al. (org.). Retratos da alfabetização no pós-pandemia: resultados de uma pesquisa em rede*. Curitiba: CRV, 2024. p. 155-166.

Colaboradores

Conceituação: C. R. G. Ferreira e G. M. Nogueira - Análise formal C. R. G. Ferreira e G. M. Nogueira - Investigação, C. R. G. Ferreira - Metodologia, C. R. G. Ferreira - Supervisão, G. M. Nogueira, Escrita - C. R. G. Ferreira, Escrita - Revisão e edição, G. M. Nogueira.