


## **Narrativas orais de uma professora alfabetizadora sobre o processo de alfabetização em tempos de retorno à presencialidade**

### **Oral narratives of a literacy teacher about the literacy process in times of return to in-person classes**

### **Narrativas orales de una maestra alfabetizadora sobre el proceso de alfabetización en tiempos de retorno a la presencialidad**

Cristiane Mortágua Oliveira<sup>1</sup>

 <https://orcid.org/0009-0005-8743-9829>

Patrícia Ignácio<sup>2</sup>

 <https://orcid.org/0000-0003-2145-2957>

**Resumo:** Este estudo objetivou evidenciar os desafios enfrentados por uma professora alfabetizadora no retorno à presencialidade no ano de 2022 com uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental de um município do Rio Grande do Sul, bem como algumas de suas estratégias de ensino em tempos pós-pandêmicos. Trata-se de um estudo de caso, produzido por meio de entrevista narrativa. Os resultados demonstraram: i) as dificuldades do ensino em meio a tantas restrições; ii) as dificuldades de mobilidade das crianças e certo desconhecimento do próprio corpo; iii) a grande diversidade de níveis de alfabetização das crianças ao ingressarem na classe de alfabetização; iv) e a influência desses fatores nos modos de fazer docente. Nesse contexto, o trabalho pedagógico foi permeado por jogos, brincadeiras, elementos visuais e concretos e incorporação de uma rotina escolar, com o intuito de compor um ambiente de socialização, construção de autonomia e acesso ao mundo letrado.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Pós-pandemia. Narrativas.

**Abstract:** This study aimed to highlight both the challenges faced by a literacy teacher when returning to face-to-face teaching in 2022 in a first-grade Elementary School group in a city in Rio Grande do Sul, and some of her teaching strategies in post-pandemic times. This case study was carried out through narrative interviews. The results have brought to light: i) the difficulties of teaching amid so many restrictions; ii) the difficulties of children's mobility and a certain lack of knowledge of their own bodies; iii) the great diversity of literacy levels when children enter the literacy class; iv) and the influence of these factors on the teaching methods. In this context, the pedagogical work was permeated by games, play, visual and concrete elements, as well as the incorporation of a school routine, with the aim of creating a socialization environment, building autonomy and accessing to the literate world.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG/RS. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e In/Exclusão – GEIX (FURG). E-mail: crismortagua40@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE/PE. Professora Adjunta na Universidade Federal do Rio Grande do Norte/RN. E-mail: patricia.ignacio@ufrn.br

**Keywords:** Literacy. Post-pandemic. Narratives.

**Resumen:** Este estudio tuvo como objetivo evidenciar los desafíos enfrentados por una maestra alfabetizadora en el retorno a la presencialidad en el año 2022 con una clase de primer año de la Educación Primaria en un municipio del estado de Rio Grande do Sul, así como algunas de sus estrategias de enseñanza en tiempos pospandémicos. Se trata de un estudio de caso, elaborado a partir de una entrevista narrativa. Los resultados demostraron: I) las dificultades de la enseñanza en medio de tantas restricciones; II) las dificultades de movilidad de los niños y cierto desconocimiento de su propio cuerpo; III) la gran diversidad de niveles de alfabetización de los niños al ingresar a la clase de alfabetización; IV) y la influencia de estos factores en las prácticas docentes. En este contexto, el trabajo pedagógico estuvo atravesado por juegos, actividades lúdicas, elementos visuales y concretos, e incorporación de una rutina escolar, con el objetivo de crear un ambiente de socialización, construcción de autonomía y acceso al mundo letrado.

**Palabras-clave:** Alfabetización. Post pandemia. Narrativas.

## Introdução

No ano de 2020, com a propagação da COVID-19<sup>3</sup> e a emergência das medidas de isolamento social no Brasil, uma das alternativas para tentar conter o avanço da doença foi a suspensão das aulas presenciais em todas as escolas do país. À época, essa medida obrigou crianças e jovens a se adaptarem a novas rotinas de estudo e de aprendizagem em um ambiente diferente do escolar, transferindo-se as dinâmicas da escola para o ambiente doméstico. Esse novo modo de se relacionar, evidenciado pelo impedimento de contatos mais próximos, deixou marcas em todos os setores. Não poderia ser diferente na área da educação e, mais especificamente, na alfabetização, principalmente para as crianças que estavam ingressando nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A esse respeito, Dussel (2020, p. 4) afirma que “la domesticación de lo escolar hizo visibles, literalmente, otras cuestiones importantes sobre la escuela. Estar obligados a quedarse en el domicilio supuso también tener que exhibirse como seres domésticos.” Ao se transferir o ambiente escolar para o lar, nossa vida cotidiana e doméstica foi posta em evidência, juntamente e em articulação com as rotinas da escola. Para a autora (2020), as relações interpessoais e familiares tornaram-se mais íntimas. As famílias “vieron a sus hijos como alumnos, [...] los hijos tuvieron que ver a sus familias trabajando, con una intimidad que seguramente no habían conocido” (Dussel, 2020, p. 4).

Por outro lado, professoras e professores também precisaram adequar-se a outros/diversos modos de ensinar e de educar, que até então não haviam experienciado, para garantir que as atividades chegassem às crianças. Houve uma sobrecarga de trabalho, o que implicou “a veces trabajar doce, quince horas por día, tener que explicitarlo todo, armar recorridos con soportes más desafiantes [...]”

---

<sup>3</sup> COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2, podendo se espalhar pela boca ou nariz de uma pessoa infectada, através de pequenas partículas líquidas ao tossir, espirrar e falar (OMS, 2023).

(Dussel, 2020, p. 8). Logo, esses foram tempos difíceis, exaustivos e marcados pela intensificação do trabalho docente.

Com essas novas demandas, uma estratégia adotada pelos profissionais da educação para o envio das atividades foi a utilização de meios digitais, como o WhatsApp e o Facebook, dentre outras plataformas (Alfabetização em Rede, 2020). Vários foram os desafios e os limites que professoras e professores, crianças e famílias enfrentaram, frequentemente agravados pela falta de acesso à tecnologia e de espaço adequado para a realização das atividades, além da dificuldade dos familiares em auxiliar as crianças no desenvolvimento das atividades, entre outras questões (Lund, 2022).

Em meados de 2022, com a iminência do fim da pandemia de COVID-19<sup>4</sup>, a volta à presencialidade tornou-se mais um desafio para crianças, familiares, professoras e professores. Devido à situação emergencial que estávamos vivendo e às restrições impostas a toda a sociedade, muitas das interações e das relações escolares aconteceram no âmbito familiar e doméstico. Criamos outros modos de nos relacionar, e, no caso das crianças, muitas delas nem sequer chegaram a constituir laços e relações além daqueles formados com as pessoas que estavam em suas casas.

Para investigar como foi a volta à presencialidade nos espaços escolares, este artigo aborda os desafios enfrentados por uma professora alfabetizadora no retorno às aulas presenciais no ano de 2022 com uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental de um município da Região Sul do Rio Grande do Sul, bem como algumas de suas estratégias de ensino em tempos pós-pandêmicos. A pesquisa buscou analisar, a partir de uma abordagem qualitativa, utilizando o procedimento de estudo de caso, questões relacionadas ao processo de alfabetização no contexto de volta ao ensino presencial.

Para abordar a experiência da professora e a inserção das crianças nesse "novo" ambiente, recorreremos aos estudos de Jorge Larrosa (2018), a fim de pensar sobre a educação a partir da experiência e do espaço escolar, isso porque compreendemos a escola como um espaço que oportuniza experiências únicas e singulares. Para Larrosa e colaboradores (2018), o reconhecimento da escola como espaço de separação temporal e espacial de outros lugares implica dizer que a escola é um lugar de encontro para atividades específicas – ensinar e aprender –, um espaço para escutar e dizer.

Por meio de uma entrevista narrativa, foi possível olhar para as experiências que afetaram/afetam uma professora alfabetizadora em período pós-pandêmico, considerando que o saber da experiência “é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal” (Larrosa, 2002, p. 27).

---

<sup>4</sup> A situação de pandemia foi amenizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), que declarou encerrada, na sexta-feira (05/05/2023), a ESPII (Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional) da COVID-19, que estava em vigor desde 30 de janeiro de 2020. Este era o mais alto nível de alerta da agência em relação a uma doença (Mellis, 2023).

Dizendo de outro modo, as narrativas permitiram “capturar” uma fala pessoal, intransferível e singular, o que oportunizou à professora retomar suas lembranças, ideias e ações de um tempo sentido, vivido e experienciado.

Dentre estudos que investigam a volta à presencialidade, encontram-se trabalhos publicados<sup>5</sup> no IV Congresso Brasileiro de Alfabetização - CONBALF<sup>6</sup>, realizado no período de 16 a 18 de agosto de 2023, em formato presencial, na Universidade Federal do Pará (UFPA). Dessas pesquisas, foram selecionadas sete<sup>7</sup> com perfil pertinente ao tema tratado neste artigo.

Os trabalhos elencados apontam que os processos de alfabetização e de letramento, durante a pandemia de COVID-19, foram falhos (Santos; Sousa, Monteiro, 2023) e que, apesar de as redes de ensino terem buscado organizar o retorno ao presencial, os desafios superaram essa preparação (Hirdes; Mendes; Batista, 2023). Diante disso, percebeu-se a necessidade de uma sondagem (diagnóstico) do que as crianças trouxeram de suas experiências educativas nos anos de 2020 e 2021 (Mesenburg et al., 2023), no sentido de avaliar, validar e sistematizar as estratégias que pudessem ser realizadas nesse contexto de retomada (Santos, 2023).

A partir dessa sondagem, conforme a maioria das pesquisas, notou-se que foi preciso incorporar rotinas (Bays; Claros; Sambugari, 2023) e combinados, bem como estabelecer vínculo com as crianças, para que ocorresse a troca de saberes com seus pares e com os adultos (Silveira e Nogueira, 2023). Ademais, cabe ressaltar que todas as pesquisas referem as inevitáveis perdas de aprendizagem que o período pandêmico acarretou no processo de desenvolvimento das crianças e, por conseguinte, as possíveis lacunas que a volta à presencialidade colocaria à luz, evidenciando o grande desafio que professoras e professores alfabetizadores teriam pela frente.

Nas pesquisas elencadas, podemos perceber que o desafio de pensar sobre a retomada da presencialidade foi muito mais do que pensar sobre os protocolos sanitários exigidos nas escolas. O período pós-pandêmico constituiu-se em um momento singular na vida de todos, marcado pelo enfrentamento das lacunas que a pandemia inquestionavelmente deixou, tanto nos processos de ensino e de aprendizagem das crianças que estavam adentrando os anos iniciais do Ensino Fundamental quanto nos processos de alfabetização.

---

<sup>5</sup> Para este estudo, a revisão sistemática foi realizada nos Anais do IV Congresso Brasileiro de Alfabetização (CONBALF), pois, na época do levantamento, ainda não existiam pesquisas que tratassem dos processos de alfabetização no pós-pandemia no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e na BDTD.

<sup>6</sup> O CONBALF é um evento bianual de natureza científica e pedagógica que tem por objetivo discutir e propor soluções para os problemas relacionados à alfabetização no Brasil.

<sup>7</sup> Os critérios de seleção foram: pesquisas que abordassem os desafios e/ou as práticas pedagógicas concernentes ao retorno dos processos educativos nas escolas e nas turmas de alfabetização pós-pandemia de COVID-19 e que dissessem respeito aos anos iniciais do Ensino Fundamental, principalmente, o primeiro ano.

Para esta discussão, este artigo está organizado em seis seções. As seções apresentam, respectivamente: a contextualização da pesquisa; os processos de alfabetização das crianças que ingressam no primeiro ano do Ensino Fundamental; a pandemia de COVID-19 e suas implicações no processo de alfabetização; os caminhos metodológicos; a análise das narrativas de uma professora alfabetizadora, articulada com os referenciais teóricos; e as considerações finais advindas do *corpus* analítico.

## **Os processos de alfabetização das crianças que ingressam no primeiro ano do Ensino Fundamental**

Partimos do entendimento de que o trabalho com as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental precisa prever propostas pedagógicas próprias. As práticas pedagógicas dos processos de alfabetização devem se dar articuladas a aspectos psicológicos, sociais, intelectuais e cognitivos, de maneira que o começo em uma nova etapa de educação seja prazeroso e instigador (Domingues; Ebert, 2013).

Logo, mostra-se crucial que professores, professoras, profissionais da educação e responsáveis entendam esse momento na vida das crianças como um momento de chegada em um outro espaço, com outras demandas, com outras responsabilidades. Nessa fase da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu desenvolvimento, o que proporciona diversas relações consigo, com os outros e com o meio social. Essas relações auxiliam na interação e na constituição de suas autonomias, permitindo direcioná-las para as diversas áreas de conhecimento, como é o caso dos processos de alfabetização.

Com relação à alfabetização, Moraes (2005) afirma que o aprendizado da escrita alfabética, tomada como um sistema notacional, se dá como fruto de uma trajetória. Ele consiste no desenvolvimento de dois elementos conceituais, os quais envolvem a compreensão sobre “o que a escrita representa/nota? [...]” e “como a escrita cria representações/notações? [...]” (Moraes, 2005, p. 42). Em linhas gerais, é necessário que a criança compreenda: que se escreve com letras e que estas não podem ser inventadas; que as letras têm formatos fixos; que há regras para a combinação dessas letras; que essas letras têm valor sonoro; e, por fim, que elas assumem outros valores sonoros em certos momentos (Moraes, 2005).

Desse modo, para compreender o funcionamento das letras, as crianças devem entender e desenvolver uma série de habilidades linguísticas, conceituais e cognitivas. O trabalho pedagógico de professoras alfabetizadoras e professores alfabetizadores implica desenvolver práticas pedagógicas que mobilizem reflexões sobre a escrita, amparadas no cuidado, no acolhimento e na autonomia dos

sujeitos infantis. A escola deve “propor objetivos e metodologias que busquem desenvolver a aprendizagem de seus alunos de forma prazerosa e significativa” (Gomes et al., 2020, p. 2).

Porém, para chegar a esse entendimento sobre o funcionamento da escrita alfabética, as crianças necessitam percorrer um longo percurso, e este, não necessariamente, acontece no mesmo tempo e no mesmo ritmo para todas elas. Essa “evolução” conceitual ocorre de maneiras distintas, com menor ou maior grau, dependendo do contato que as crianças têm com a língua escrita e dos usos que dela fazem socialmente (Coutinho, 2005).

A partir desse entendimento, professoras e professores alfabetizadores, fundamentados nos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), utilizam níveis<sup>8</sup> de alfabetização como um meio de diagnóstico para saber o que as crianças pensam e sabem sobre o Sistema de Escrita Alfabética, a saber: nível pré-silábico, nível silábico, nível silábico-alfabético e nível alfabético. Esses níveis de alfabetização permitem, aos que atuam em classes de alfabetização, pensar sobre os conhecimentos que as crianças têm “em cada um dos níveis, os que ainda precisam ser desenvolvidos, e, principalmente, como o professor pode intervir na sala de aula, lançando desafios adequados para que as crianças possam avançar cada vez mais em suas hipóteses de escrita” (Coutinho, 2005, p. 63).

Um ambiente alfabetizador, nesse paradigma, é um ambiente que privilegia as várias facetas dos processos de alfabetização, como, por exemplo: facetas fônicas, faceta da leitura fluente e faceta da leitura compreensiva, dentre outras (Soares, 2020). Para Magda Soares, tais facetas<sup>9</sup> dizem respeito às concepções psicológicas, psicolinguísticas, sociolinguísticas e linguísticas que envolvem a alfabetização. A alfabetização, portanto, não envolve uma única habilidade, mas um agrupamento de habilidades, “o que a caracteriza como um fenômeno de natureza complexa, multifacetado” (Soares, 2020, p. 20).

Ainda com a autora, compreendemos que

[...] a aprendizagem inicial da língua escrita é um fenômeno extremamente complexo: envolve duas funções da língua escrita – ler e escrever – que, se se igualam em alguns aspectos, diferenciam-se em outros; é composto de várias facetas [...] que se distinguem quanto à sua natureza, ao mesmo tempo que se complementam como facetas de um mesmo objeto; é estudado e investigado fracionado em suas diferentes funções e facetas, cada uma delas assumida, isoladamente, como objeto de determinadas ciências (Soares, 2016, p. 32).

Partindo do pressuposto de que os processos de alfabetização englobam e comportam vários componentes, professoras e professores alfabetizadores deveriam abordá-los em sua integralidade, já

---

<sup>8</sup> Para saber mais, recomendamos o livro *Psicogênese da língua escrita* (1985), das respectivas autoras.

<sup>9</sup> Para Soares (2020), a faceta fônica compreende o desenvolvimento da consciência fonológica; a faceta da leitura fluente diz respeito ao reconhecimento de palavras e sentenças; a faceta da leitura compreensiva engloba a ampliação de vocabulário e o desenvolvimento de interpretações, inferências, etc.

que é preciso o desenvolvimento de cada uma dessas facetas. Porém, é preciso ter claro que o objeto de estudo compreende um processo, ou seja, mesmo que em determinados momentos esse trabalho deva ser feito de modo segmentado, a aprendizagem inicial da língua escrita “deve ser desenvolvida em sua inteireza, como um todo, porque essa é a natureza real dos atos de ler e escrever (Soares, 2016 p. 35).

Cada uma das facetas demanda práticas pedagógicas distintas, tais como a utilização de brincadeiras e jogos, nos quais professoras e professores alfabetizadores poderiam apoiar-se para conduzir as aprendizagens. Quando cantamos músicas e cantigas, ou mesmo quando jogamos algum tipo de jogo que envolva letras, estamos exercitando e “brincando” com a língua, ou seja, “conduzimos bons momentos para que os alunos aprendam brincando (ou, se quisermos pensar desse modo, brinquem aprendendo)” (Leal et al., 2005, p. 130).

Para Vygotsky (1987), o brincar é uma atividade humana produtora de imaginações, fantasias e realidades que interagem na produção de interpretações e ações das crianças. Por meio do brincar, as crianças reproduzem, de forma ativa, processos de reinterpretação do mundo, o que abre espaço para a invenção e a produção de significados e de saberes. Pelo brincar, as crianças, com base em suas experiências, reelaboram e reinterpretem seus contextos socioculturais, inventando, recriando e combinando outras realidades e situações. Como Domingues e Ebert (2013) destacam, o brincar possibilita o desenvolvimento de aprendizados e conhecimentos de maneira divertida e lúdica.

Conforme as autoras,

Para que uma atividade pedagógica seja lúdica, é importante que permita a fruição, a decisão, a escolha, as descobertas e as soluções por parte das crianças. [...] O poder do jogo e do brincar no desenvolvimento infantil, no que se refere à possibilidade de a criança ressignificar o mundo externo a partir de conteúdos simbólicos, criando uma maior flexibilidade e austeridade em enfrentá-lo, fazem destas atividades lúdicas grandes aliadas do educador e dos profissionais que atuam junto aos educandos (Domingues; Ebert, 2013, p. 178).

Dependendo da brincadeira, a criança aprende regras e objetivos, tendo a possibilidade de expressar emoções e sentimentos para si, com seus pares e com os adultos. À vista disso, para que a brincadeira e o lúdico façam parte do cotidiano e do ambiente alfabetizador, é necessário que se planeje o espaço para que a criança tenha tempo e estímulo, de modo que, pela brincadeira, ela possa expressar e desenvolver sua imaginação.

Por meio do brinquedo e das brincadeiras, as crianças criam uma situação imaginária, que pode ou não ser constituída de regras. Vygotsky (1991, p. 63) afirma que, “sempre que há uma situação imaginária no brinquedo, há regras – não as regras previamente formuladas e que mudam durante o

jogo, mas aquelas que têm sua origem na própria situação imaginária”, ou seja, as situações imaginárias que comportam um brinquedo ou uma brincadeira partem de comportamentos preestabelecidos.

Como aponta Fortuna (2000, p. 1), com base nos estudos de Huizinga, o jogo<sup>10</sup> é uma atividade “voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotada de um fim em si mesma, acompanhada de um sentimento de tensão e de alegria”. De acordo com a autora, sob a perspectiva psicogenética, o jogo representa tanto uma expressão quanto uma condição do desenvolvimento, pois “cada etapa do desenvolvimento humano está ligada a um tipo de jogo” (Fortuna, 2000, p. 2), indicando, assim, uma evolução mental.

Sob essa perspectiva, compreende-se que as brincadeiras e os jogos são importantes no cotidiano em classes de alfabetização, e nota-se o quanto podem ser úteis e auxiliar professoras e professores alfabetizadores a desenvolverem suas atividades pedagógicas. Porém, entendem-se também os limites dessas ferramentas, exigindo atenção para que não sejam utilizadas como únicas estratégias didáticas no espaço escolar. Leal et al. (2005, p. 117) entendem que “é nesse sentido que o professor desempenha papéis fundamentais, mediando as situações e criando outras situações extra-jogo para sistematização dos conhecimentos”, a partir de sua intencionalidade pedagógica.

Levando em consideração as discussões elencadas, os processos de alfabetização tornaram-se um desafio potencializado com o retorno à presencialidade nos espaços escolares pós-pandemia de COVID-19, tema da próxima seção.

### **A pandemia de COVID-19 e suas implicações nos processos de alfabetização**

No ano de 2019, a pandemia de COVID-19, causada pelo vírus SARS-COV-2, teve início na cidade de Wuhan, na China, e rapidamente se espalhou por todos os continentes. A partir daí, a Organização Mundial de Saúde (OMS) instituiu uma série de medidas preventivas para tentar conter o vírus, como o isolamento social, o uso obrigatório de máscaras e a suspensão de atividades econômicas não essenciais. Tais medidas atingiram vários setores, dentre eles, as instituições escolares (Saraiva; Traversini; Lockmann, 2020).

No Brasil, a primeira notificação de caso de COVID-19 data de fevereiro de 2020. Como o restante do mundo, o país também tomou medidas para tentar frear a escalada de casos de COVID-19. Em seguida, um conjunto de ações e de recomendações começou a fazer parte do cotidiano das

---

<sup>10</sup> A palavra *jogo* tem várias concepções e definições. Nas línguas românicas e germânicas, o jogo está relacionado a movimento. Na língua inglesa, a palavra *game* refere-se a jogo com regras, desempenhando uma função social; por conseguinte, *play* denota o aspecto criativo do jogo. No francês, o termo *jeu* serve de raiz para brincadeira, brinquedo e jogo, evidenciando a grande família que o termo comporta (Fortuna, 2000).



pessoas, como a quarentena, os testes recorrentes de COVID-19 e as restrições de entrada e saída do país (Brasil, 2020a).

Com relação ao ensino, em meados de março de 2020, o Ministério da Educação Brasileiro aprovou o Parecer CNE/CP nº 5/2020, autorizando a substituição das aulas presenciais por aulas remotas emergenciais com apoio dos meios digitais. Essas aulas poderiam ocorrer por intermédio de vídeos educativos, aulas gravadas para a televisão ou encontros *on-line* síncronos para realização de atividades (Brasil, 2020b).

Santos e Lacerda Junior (2022, p. 2) explicam que o ensino remoto emergencial surgiu

[...] como uma justificativa de manter o sistema educativo funcionando para não prejudicar os educandos, o que poderia aprofundar, ainda mais, as desigualdades estabelecidas no país. Nesse sentido, o corpo docente precisou refazer seus planos e reorganizar seus recursos, e passou a criar estratégias que pudessem problematizar os conteúdos aos alunos a partir desse cenário.

A exemplo, no município onde a pesquisa foi desenvolvida, com o Parecer 002/2020, houve a necessidade de reorganizar o calendário escolar e de computar as atividades não presenciais, com o intuito de cumprir as 800 horas letivas exigidas legalmente. Uma das primeiras solicitações da mantenedora das escolas municipais veio como orientação de ações para que crianças, professoras e professores não perdessem o vínculo, reforçando a importância da escola. À vista disso, a mantenedora orientou as escolas a acolherem a comunidade escolar, estabelecendo vínculos socioafetivos, mediante escuta e partilha de experiências entre crianças, professoras, professores e responsáveis, com o objetivo de fortalecer práticas coletivas e de colaboração para a retomada das atividades escolares.

Segundo dados do relatório *Alfabetização em Rede* (2020), um dos maiores desafios impostos pela pandemia de COVID-19 no campo da alfabetização foi garantir que as crianças realizassem e devolvessem as atividades propostas, especialmente quando essas tarefas exigiam o apoio das famílias. A pesquisa também destacou dificuldades relacionadas ao uso de tecnologias digitais: embora a maioria das crianças tenha tido algum acesso a dispositivos, uma parcela significativa enfrentou obstáculos, como a falta de conexão com a internet em casa e ausência de familiaridade com o manuseio desses recursos. Todos esses fatores, conforme a pesquisa, apontaram para o agravamento no ensino e na aprendizagem das crianças em seus processos de alfabetização.

Corroborando esses dados, Santos *et al.* (2023) reforçam que os processos de alfabetização das crianças em tempos pandêmicos foram falhos. A falta de regularidade na devolutiva das atividades propostas e a precariedade nos usos das tecnologias digitais teriam dificultado a socialização e a troca de informações e conhecimentos entre professoras, professores e crianças.

Somente em meados de novembro de 2021, tornou-se obrigatório o retorno presencial às escolas, com algumas exceções, como, por exemplo, crianças que apresentavam comorbidades. Diante desse novo cenário, as demandas para a organização das práticas pedagógicas e do acolhimento das crianças que ingressaram no primeiro ano do Ensino Fundamental no pós-pandemia converteram-se em um desafio a mais para professoras, professores, gestoras e gestores, haja vista que, entre o isolamento e o retorno à presencialidade na escola, decorreu um longo período de quase dois anos.

Foi preciso, então, dedicar atenção especial às crianças que estavam ingressando nos anos iniciais do Ensino Fundamental e considerar os possíveis impactos e desafios que o tempo sem a presencialidade nos espaços escolares acarretou nas aprendizagens. Ademais, foi crucial refletir sobre quais práticas pedagógicas seriam pertinentes, no sentido de atender as crianças em suas especificidades e garantir a qualidade da educação, tendo em conta a complexidade das demandas educacionais instauradas.

Para Caldeira e Zaidan (2010, p. 2), a prática pedagógica é uma prática social complexa, constituindo-se em distintos espaços e tempos da escola, “no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor-aluno-conhecimento”. Considerando-se essa perspectiva, as professoras alfabetizadoras e os professores alfabetizadores foram orientados a repensar seus espaços, tempos e concepções e a viabilizar um processo de acolhimento, interação e aprendizagens, buscando salvaguardar o direito da criança à educação.

A partir do exposto, na próxima seção, apresentamos o percurso metodológico para chegar aos desafios e às estratégias pedagógicas de uma professora alfabetizadora no retorno à presencialidade nos espaços escolares.

### **Percurso metodológico**

Este estudo, de abordagem qualitativa, buscou responder questões acerca do processo de alfabetização em tempos pós-pandêmicos. O mote investigativo constitui-se no “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” produzidos em “um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (Minayo, 1994, p. 22). Ademais, o estudo envolveu contato direto de uma das pesquisadoras com a professora participante da pesquisa, o que possibilitou acesso a um mundo particular e singular.

Como a pesquisa foi desenvolvida com um único participante, optou-se pela utilização do **estudo de caso** como procedimento metodológico, por ser o mais apropriado para responder à

problemática proposta. De acordo com Yin (2001, p. 32), o estudo de caso constitui “uma investigação empírica que examina um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real”. Em outras palavras, tem-se acesso a dados que permitem conhecer um tempo real e singular – neste caso, as experiências de uma professora alfabetizadora em tempos pós-pandêmicos evidenciadas em suas narrativas.

Para tanto, optamos por realizar uma entrevista narrativa, entendendo que o diálogo entre as partes fica mais flexível, uma vez que podemos dar-lhe um caráter interativo. Por meio da narrativa, as pesquisadoras acessam informações significativas presentes no discurso dos sujeitos sociais. Desse modo, a entrevista “não significa uma conversa despretensiosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados” (Cruz Neto, 1994, p. 57), os quais expressam aspectos de uma determinada realidade. A produção dos dados foi realizada com o uso do gravador de áudio do telefone celular da pesquisadora. Posteriormente, a entrevista foi transcrita integralmente para fins de análise.

A esse respeito, cabe destacar que as narrativas de uma professora alfabetizadora, em relação ao vivido por ela, são capazes de expressar quem ela é como sujeito docente e identitário e como se deu o seu fazer docente. Mais ainda, podem demonstrar como foi sendo produzida em meio aos textos e contextos a que teve acesso, os quais foram determinantes na constituição de seus saberes e fazeres, isso porque “só podemos dizer quem somos, contando histórias, narrando a nós mesmos, para nós e para os outros” (Ignácio; Camozzato, 2023, p. 256).

Quanto à escolha e ao perfil da professora alfabetizadora, importa mencionar que sua participação na pesquisa deveu-se, unicamente, aos anos de docência em classes de alfabetização. No momento da pesquisa, a professora já contabilizava 17 anos lecionando em turmas de 1º ano do Ensino Fundamental, mas também já havia lecionado em turmas de 2º e 4º anos do Ensino Fundamental, evidenciando sua experiência consolidada e particular de docência no ciclo de alfabetização. A professora tem graduação em Pedagogia e pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos na Diversidade. Para melhor identificar a professora entrevistada ao longo do artigo, optamos por criar o nome fictício “Ana”, respeitando o sigilo e o seu anonimato na pesquisa.

Em relação ao município onde a pesquisa foi produzida, conforme o Plano Municipal de Educação (2015-2025), o município conta com 194 escolas, distribuídas da seguinte forma: 77 escolas de Educação Infantil, 96 escolas de Ensino Fundamental e 21 escolas de Ensino Médio. A escola onde a professora entrevistada atuava no período da pesquisa deu início às suas atividades no ano de 2016, atendendo aproximadamente 200 crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, em dois turnos (manhã e tarde).

De posse da transcrição da entrevista e de acordo com a narrativa da professora entrevistada, foram elencados dois eixos analíticos para responder à problemática do estudo. O primeiro eixo apresenta os desafios postos no retorno à presencialidade no espaço escolar, como a *criação de outros modos de se relacionar e alfabetizar em meio ao distanciamento, dar conta dos processos de alfabetização dentre a grande diversidade de níveis e a necessidade de desenvolver atividades corporais que auxiliassem as crianças a reconhecerem seus próprios corpos*. O segundo eixo evidencia as estratégias pedagógicas adotadas pela docente no cotidiano da sua sala de aula, como, por exemplo, *a inserção de brincadeiras e jogos, a utilização de jogos pedagógicos voltados a elementos visuais, concretos e realizados com toda a turma e a inserção de uma rotina de leitura de cartazes*. Tais desafios e estratégias serão discutidos na próxima seção.

### **Sobre os desafios e as estratégias no pós-pandemia nas práticas pedagógicas: as percepções de uma professora alfabetizadora no retorno à presencialidade**

O retorno à presencialidade nos espaços e tempos escolares no ano de 2022 não foi uma volta à escola tal qual como a havíamos deixado no ano de 2020. Assim como ocorreu com professores e professoras de todo o país, o fazer docente da professora Ana, participante do estudo, precisou de outros modos de atuação no que tange ao enfrentamento dos desafios pós-pandemia e às estratégias adotadas por ela em sua prática pedagógica. Isso porque a pandemia mundial transformou, de certa forma, nossos modos de ser, de estar e de conviver em sociedade, com impacto não somente durante, mas também na retomada das atividades nos espaços de convívio comum, como as escolas.

Em relação aos desafios enfrentados no retorno à presencialidade, a professora Ana afirmou que *“estava todo mundo nessa função, [...] se preocupando em não pegar COVID e tal, e a gente ficou meio [...]o desafio foi esse, a gente não poder estar tão perto, sabe...”* (Professora Ana, 2023). A professora, tendo que cumprir as normas impostas no retorno à presencialidade, percebeu que sua maneira de atuar também sofreria modificações no que compete à afetividade e à criação de vínculos.

Sobre isso, a professora afirma que

*[...] a maior dificuldade era a questão do socializar, de não poder chegar perto, de não poder tocar porque a minha... O meu jeito de dar aula, assim, ele é muito afetivo, ele é muito de troca, de jogo, de coisa. Então, acho que essa foi a principal dificuldade. Assim, manter cada um no seu cantinho, sabe, não interagir de forma humana, sabe, com toque, com trocas... Isso foi muito difícil (Professora Ana, 2023).*

Nota-se, no trecho citado, que as relações interpessoais mudaram e que os modos de socialização assumiram novos contornos. Isso contrastava com a experiência acumulada pela professora ao longo de sua trajetória docente, marcada por interações próximas, pelo toque e pelo

abraço como expressões cotidianas de afeto. As restrições sanitárias e os receios daquele período, contudo, impuseram limites significativos a essas práticas, impactando diretamente o fazer docente. Um dos desafios narrados pela professora Ana foi a *necessidade de criar outros modos de se relacionar e alfabetizar as crianças em meio ao distanciamento* exigido no ambiente da sala de aula.

Sobre esse aspecto, compreendemos que um ambiente afetivo favorece o desenvolvimento emocional das crianças, contribuindo para que se sintam valorizadas e respeitadas. “Quando se fala em escola, se faz necessário pensar em um ambiente agradável e atrativo para a criança” (Gomes; Costa; Barros, 2020 p. 2), onde ela acaba aprendendo com mais entusiasmo e desenvolvendo uma atitude positiva em relação ao aprender.

Sabemos que, durante a pandemia, muitas crianças experienciaram o mínimo de contato com seus pares, com adultos e com o ambiente escolar. De mais a mais, a falta de acesso a espaços como parques e praças, somada à inadequação dos lares para atividades físicas e interações, contribuiu para experiências em ambientes restritivos e pouco estimulantes para o desenvolvimento infantil. Tal condição restritiva colaborou para que, na retomada das aulas presenciais, nos deparássemos com a dificuldade de mobilidade e certo desconhecimento do próprio corpo e de algumas brincadeiras por parte das crianças, como descrito nas pesquisas discutidas anteriormente.

Acerca dessa questão, a professora Ana destacou:

*[...] assim, era dia de recreação, eles não sabiam o que era cambalhota. Primeiro, eles não sabiam o que era a palavra “cambalhota”, e tu não tens noção, assim, a dificuldade! [...] Porque eles tinham medo até de se deitar no pátio, levantar as pernas e tudo o mais, sabe, e aí eles vão virar cambalhota. Quando eles aprenderam a função vai e volta, eu disse “dá de voltar, virem as pernas e voltem”, adoraram [...]. Eles precisam ter noção do corpo deles [...]. A função de lateralidade é para tudo, é para tudo. Quem tem lateralidade bem desenvolvida consegue andar de bicicleta, consegue andar de patinete sem cair, depois, consegue ir para a letra cursiva. Então, são coisas assim que a gente pensa: “Ahhhh, é só brincar”. Não, aquele brincar está cheio de coisas (Professora Ana, 2023).*

Nesse trecho, identificamos outro desafio enfrentado pela professora entrevistada: *a necessidade de desenvolver atividades corporais que auxiliassem as crianças a reconhecerem seus próprios corpos*. Foi necessário um trabalho com o corpo no cotidiano da sala de aula da professora Ana, como podemos observar na sua narrativa: “[...] e outra é a função do alongamento ali, preparando para entrar na sala, sem preguiça. Tu dá aquela alongada, tu tiras a preguiça [...]” (Professora Ana, 2023). Isso nos convida a refletir sobre como o trabalho com o corpo pode favorecer a tomada de consciência de nossa constituição, a percepção de nós mesmos como sujeitos e a construção de formas de comunicação com o mundo. Por meio do corpo, nos comunicamos e expressamos gestos e reações que conversam com o externo, atribuindo significados e interpretações (Costa; Silva, 2012).

No que se refere às relações entre corpo, aprendizagem e desenvolvimento, destaca-se que o trabalho corporal, articulado à noção de brincadeira como uma condição inerente ao humano, tende a manifestar-se de forma contínua na infância. Pelas brincadeiras, as crianças expressam emoções e fantasias, ao mesmo tempo em que aprendem a interagir, desenvolvendo habilidades e conhecimentos que contribuem para a construção das culturas infantis. E é nas interações com seus pares e com os adultos que efetivamente as crianças constroem um repertório de culturas e de significações que possibilitam a produção e recriação de experiências socioculturais (Vygotsky, 1987). Os saberes construídos nessas relações são uma das formas possíveis de interagir com o mundo ao redor. Logo, cabe-nos atentar e refletir sobre o quanto as restrições do período pandêmico comprometeram os processos de alfabetização.

Dentre os desafios relatados pela professora entrevistada, destaca-se também *a necessidade de lidar com os processos de alfabetização em um contexto marcado pela grande diversidade dos níveis de aprendizagem das crianças*, uma vez que,

*[...] quando voltou, o desafio foi esse: a gente não poder estar tão perto, sabe? Mas eles tinham uma vontade muito grande. Era uma turma bem diferente. Assim, eles eram de crianças de diferentes níveis, e aí, a gente voltou e a gente tinha que dar conta da coisa, sabe? Tinha que dar conta do processo (Professora Ana, 2023).*

Devido às demandas curriculares, à falta de apoio humano, ao número de crianças por turma e à necessidade de dar conta dos processos de alfabetização, pelo entendimento da professora, não houve condições para o desenvolvimento de um trabalho voltado às especificidades dos níveis de aprendizagem de cada criança.

*Então, eu trabalhei tudo meio que todo mundo junto, sabe? Independentemente dos níveis, e isso foi uma coisa que eu acho que deixou a coisa um pouco fragilizada em função disso.... De algumas crianças não ter tanta, tanta atenção em função de outras que terminavam e já estavam alfabetizadas, e eu ficava na volta dando outro exercício. E, então, assim, acho que foi uma coisa que a gente não pensou, nem eu enquanto professora, nem a coordenação, de separar e trazer atividades por níveis, porque auxiliam um monte (Professora Ana, 2023).*

Considerando o excerto analisado, em diálogo com Leal (2005), compreendemos que os processos de alfabetização, assim como seus múltiplos componentes, não ocorrem de forma homogênea para todas as crianças. Isso se deve, em grande parte, às diferenças de conhecimentos e experiências antes do ingresso na escola — aspectos que foram ainda mais acentuados durante o período da pandemia. Assim, mostra-se fulcral considerar as características individuais de cada criança, bem como as especificidades de cada grupo, o que demanda formas diferenciadas e contextualizadas de ação pedagógica (Soares, 2020).

Nesse contexto, a diversidade de níveis de aprendizagem entre as crianças foi apontada pela professora Ana como um dos desafios enfrentados em sua prática docente. Ao optar por trabalhar com toda a turma de forma homogênea, sem considerar as necessidades específicas de cada criança, suas intervenções pedagógicas tornaram-se, em certa medida, frágeis, pontuais e pouco eficazes no retorno às aulas presenciais após a pandemia, como podemos observar no excerto a seguir.

*[...] essa função de não ter trabalhado nos níveis quando voltou o presencial, se tivesse dividido, ohhh, quem está pré-silábico para um lado e quem já está alfabético ou silábico pro outro, a coisa teria fluído melhor [...]* (Professora Ana, 2023).

Contudo, ainda que a professora não tenha adotado uma organização por níveis de aprendizagem, conforme sua narrativa, as crianças tiveram possibilidade de criar estratégias e hipóteses sobre a escrita. Em outras palavras, tiveram a oportunidade de construir saberes e interagir entre si no processo de aprendizagem, como destaca a Professora Ana (2023), foram “*muitas crianças alfabetizadas, assim, bem alfabetizadas... Em matemática, eles eram show*”.

No que concerne às estratégias de ensino, a professora Ana relatou, primeiramente, a sua percepção de que foi preciso realizar um resgate de aprendizagens, como evidenciado no excerto a seguir:

*[...] o que acontecia, como eles não tinham esse social também, essa coisa de brincar com o outro, de conhecer o outro, de fazer atividades em grupo, essa coisa de turma, eles já chegavam meio perdidos, assim. Então, tu tinhas que resgatar muita coisa, muita coisa da pré-escola. Esses dois últimos anos foram, assim, de resgate [...]* (Professora Ana, 2023).

Nota-se que a professora entrevistada entendia ser necessário o resgate de algumas vivências e experiências, especialmente da Educação Infantil, em termos de socialização e de interação com os pares e com o meio, para estabelecer um mínimo de vínculo com as crianças que estavam chegando nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, ela *inseriu como estratégia de ensino em suas aulas inúmeras brincadeiras e jogos*, tais como: brincadeiras corporais, jogo do chefinho, jogo do pin (Professora Ana, 2023).

De acordo com Martins Filho (2010, p. 92), por intermédio das brincadeiras, as crianças consolidam “suas fantasias, suas emoções, seus encantamentos, suas descobertas, compreendem o meio social, desenvolvem habilidades, conhecimentos e criatividade, dando ênfase à sua imaginação, revelando o brincar como elemento essencial e peculiarmente formado nas rotinas do brincar das crianças”. No brincar, a criança tem a possibilidade de extravasar suas emoções, expressar seus sentimentos e impressões sobre o mundo, além de desenvolver a imaginação e a fantasia, interagindo “na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação” (Vygotsky, 1987, p. 35), como podemos observar no excerto a seguir:

*[...] essa questão de sentar, sempre no final da aula, uns 15, 20 minutinhos antes de terminar a aula, sentar com eles, e a gente fazer uma atividade todos juntos em círculo [...]. Uma brincadeira de chefinho, saía um para a rua, quando chegasse, tinha que ver quem estava comandando os gestos que o círculo estava fazendo, eles adoravam [...]* (Professora Ana, 2023).

Nesse contexto, o brincar significa muito mais do que um momento de lazer – significa o conhecimento de si, do outro e do seu entorno, como apontado por Martins Filho (2010) e Vygotsky (1987). Em seu fazer docente, a professora Ana compreende o jogo e as brincadeiras corporais como estratégias pedagógicas implicadas no processo de alfabetização, podendo abranger diversos elementos, como interação, imaginação e espontaneidade.

Ainda sobre as estratégias pedagógicas adotadas, a professora Ana informou que realizou

*[...] muito de coisa visual, sabe? De mostrar para eles de forma concreta, tanto que é uma turma muito, muito boa em matemática. Assim, porque eles aprenderam a gostar porque eu usava material dourado, eu usava o ábaco, eu mostrava para eles com tampinhas. Eu fazia muito, muito ditado usando imagens, ditado mudo. Então, é uma turma que foi muito visual e muito material concreto. Eu errei no outro lado, mas eu consegui trazer nesse sentido. Consegui trazer nesse sentido, assim, de conseguir que eles sentassem meio que próximos todos os dias* (Professora Ana, 2023).

Percebe-se que a prática pedagógica da docente foi alicerçada em estratégias pedagógicas voltadas a elementos visuais e concretos, realizados com toda a turma. Observa-se, ainda, que Ana, nos momentos em que participou de atividades em grande grupo, acompanhou atentamente os processos de aprendizagem, identificando as necessidades individuais e coletivas de intervenção. Isso se revela especialmente importante em contextos de heterogeneidade quanto ao conhecimento sobre o sistema de escrita alfabética, pois, como afirma Leal, “quando temos um grupo heterogêneo quanto aos conhecimentos sobre a escrita alfabética, as atividades levam os alunos a aprender diferentes princípios do sistema, dependendo do que eles já sabem e dos conflitos que estão vivenciando” (Leal, 2005, p. 92).

As atividades em grande grupo atingem distintos resultados quando professoras e professores alfabetizadores tomam como base objetivos didáticos específicos. Ao propor estratégias pedagógicas com toda a turma, valendo-se de distintos elementos, a professora Ana entendeu que, por meio dessas atividades, as crianças, em alguns momentos, poderiam estar aprendendo as mesmas coisas e, em outros momentos, estar aprendendo coisas diferentes (Leal, 2005). Contudo, é central uma intervenção pedagógica de acordo com as especificidades das aprendizagens.

Outra estratégia desenvolvida pela professora foi a consolidação de uma rotina de leituras de cartazes. Para ela, “a função da rotina, ela é essencial. Assim, as leituras de cartazes do alfabeto, o calendário [...] porque se trabalhou o calendário. Todo tempo que a gente teve de presencial, a gente trabalhou o calendário” (Professora Ana, 2023). Sobre as rotinas escolares, Silveira e Nogueira (2023) assinalam que



os tempos e as rotinas escolares são hábitos culturalmente construídos. Com a volta à presencialidade nos espaços escolares, muitas dessas rotinas tiveram que ser “reaprendidas” como práticas estabelecidas no ambiente escolar. Essa medida foi necessária para que se conseguisse estabelecer uma rotina de aprendizagens, fundamental para a prática pedagógica da professora alfabetizadora.

Ana também referiu a *utilização de jogos pedagógicos nos processos de alfabetização* como estratégia pedagógica no retorno à presencialidade, como percebemos na narrativa a seguir:

*Todos os dias, a gente se sentava para fazer alguma coisa juntos, sabe? Com alguma intenção. Ou era o Jogo do Pin, que não precisava tocar em ninguém. Este ano, eu faço, e eles adoram, o Jogo do Pin é uma coisa “tri” simples. Um dia, de 5 em 5, outro dia, era de 10, e é uma coisa que está ali, um número, trabalha com contagem, com várias coisas dentro de uma brincadeira, sabe? (Professora Ana, 2023).*

Quanto à utilização do jogo na alfabetização, Leal e colaboradores (2005) afirmam ser indispensável o olhar atento da professora alfabetizadora, já que o papel dela é “[...] calcular o quanto de aprendizagem determinado jogo pode promover para determinado aluno, ou seja, o diagnóstico sobre o que sabe o aluno acerca do que se deseja ensinar é fundamental para que se programem os jogos que serão disponibilizados” (p. 118).

Dessa maneira, a função do jogo com crianças em idade escolar adquire proporções distintas. O elemento imaginário, por vezes, ganha um ar de maior realidade, com regras definidas, e assim permite uma relação entre o significado e o significante. Isso significa uma combinação entre o pensamento e a realidade (Vygotsky, 1991).

Para pensar sobre o papel do fazer docente e a dimensão que o jogo comporta no cotidiano da sala de aula, é preciso compreender que,

Uma aula lúdica é uma aula que se assemelha ao brincar – atividade livre, criativa, imprevisível, capaz de absorver a pessoa que brinca, não centrada na produtividade [...] é um modo particular de viver, é preciso aprender a brincar para viver com prazer e, por extensão, aprender com prazer. Assim como um jogo é tanto melhor quanto maior seu potencial instigador e seu espaço para a ação, a aula lúdica é aquela que desafia o aluno e o professor e situa-os como sujeitos do processo pedagógico. A tensão do desejo de saber, a vontade de participar e a alegria da conquista impregnarão todos os momentos desta aula (Fortuna, 2000, p. 9).

Os momentos lúdicos com intencionalidade pedagógica, voltados à preparação dos estudantes para os desafios e decisões envolvidos na construção de conceitos científicos relacionados à alfabetização e suas múltiplas dimensões, configuraram-se como uma das estratégias adotadas pela professora entrevistada.

Diante dos desafios impostos no período pós-pandêmico, as estratégias pedagógicas analisadas revelam esforços intencionais para reconstruir vínculos e promover a autonomia, o engajamento e a

interação das crianças em seu processo de alfabetização. Em um cenário de retomada das atividades presenciais, marcado por rupturas e desigualdades intensificadas, tais ações demonstram a importância de práticas sensíveis e adaptadas, capazes de acolher as especificidades do momento e de contribuir para a reinvenção do cotidiano escolar.

### **Considerações finais**

A partir de uma entrevista narrativa, foi possível dar visibilidade às experiências de uma professora alfabetizadora diante da retomada das atividades presenciais nos espaços educativos, no ano de 2022, enfrentando desafios advindos das restrições sanitárias decorrentes da pandemia de COVID-19. Com o retorno às atividades presenciais, a docente percebeu a necessidade de reinventar formas de relacionar-se com os alunos e de conduzir o processo de alfabetização em um contexto ainda marcado pelo distanciamento. Observou, entre outros aspectos, que muitas crianças apresentavam dificuldades em reconhecer o próprio corpo e em participar de brincadeiras corporais típicas da infância. Além disso, identificou que os estudantes ingressantes no primeiro ano do Ensino Fundamental, em 2022, apresentavam níveis de aprendizagem bastante distintos. Essa heterogeneidade, segundo a professora Ana, dificultou a realização de um trabalho pedagógico pautado em diferentes níveis de desenvolvimento, tendo em vista a complexidade das especificidades trazidas pela pandemia, as exigências curriculares e a necessidade de atender às múltiplas dimensões envolvidas nos processos de alfabetização.

A professora Ana adotou estratégias pedagógicas que considerou adequadas perante as lacunas que a pandemia deixou. Em linhas gerais, percebeu que o trabalho com brincadeiras, jogos e corporeidade fez diferença nos processos de alfabetização e que a utilização de elementos visuais e concretos com o grande grupo foi um diferencial no seu fazer docente, o que colaborou para a ampliação e consolidação de hipóteses sobre a escrita alfabética. Além disso, a introdução de uma rotina escolar de atividades ajudou as crianças a se organizarem em relação ao retorno, objetivando compor um ambiente de socialização, de construção de autonomia e identidade e de acesso ao mundo letrado. As narrativas da professora alfabetizadora permitiram-nos perceber que, com acolhimento, afeto e comprometimento, os processos de alfabetização das crianças foram resultado de um trabalho articulado, sustentado por relações consigo mesmas, com os outros e com um ambiente alfabetizador que se mostrou estimulante e instigante.

Diante desse cenário, é possível compreender que o período de retomada das atividades presenciais representou um momento particularmente desafiador para a educação, em que as orientações institucionais, muitas vezes, não deram conta de atender plenamente às necessidades e

complexidades daquele contexto (Mesenburg et al., 2023). Observa-se, ainda, que os efeitos desse período repercutirão por um longo tempo na educação brasileira e mundial. Por conseguinte, é fundamental reconhecer que esse debate está longe de encerrar-se. Novas demandas e desafios continuam a surgir nos espaços escolares pós-pandemia de COVID-19, exigindo o aprofundamento da discussão sobre os processos de alfabetização e suas múltiplas dimensões, especialmente no que se refere às demandas curriculares, à formação docente e às especificidades das infâncias, para que se garanta às crianças que ingressam nos anos iniciais do Ensino Fundamental o acesso ao universo da escrita e aos processos de alfabetização, possibilitando que interajam com o mundo de forma autônoma, alegre e entusiasta.

## Referências

- Alfabetização em rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia COVID-19 - Relatório Técnico (Parcial). **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. l.], n. 13, p. 185–201, 2020. DOI: 10.47249/rba2020465. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/465>. Acesso em: 29 maio. 2024.
- BAYS, S. A.; CLAROS, K. F.; SAMBUGARI, M. R. do N. Os desafios do pós-pandemia na alfabetização: reflexões sobre o retorno às aulas presenciais na rede municipal de ensino de Corumbá-MS. In: VI CONBALF, 2023, Pará. **Anais**, Pará: Editora, 2023. Disponível em: [https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V\\_CBA/viconbalf/paper/viewFile/2282/2028](https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/viconbalf/paper/viewFile/2282/2028). Acesso em: 01 de nov. de 2023.
- BRASIL. **Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020a**. Presidência da República. Secretaria Geral. Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em: [LI3979 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br). Acesso em: 05 de out. de 2023.
- BRASIL. Ministério da educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2020b**. Disponível em: [pcp005\\_20 \(semesp.org.br\)](http://pcp005_20(semesp.org.br)). Acesso em 05 de ago. de 2021.
- CALDEIRA, A. M. S.; ZAIDAN, S. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA L. M. F. (Org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: GESTRADO/FaE/UFGM, 2010. v. 1. CDROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/pratica-pedag-gica/>. Acesso em: 25 de set. 2023.
- COSTA, M. T. M. de S.; SILVA, D. N. H. O corpo que escreve: considerações conceituais sobre aquisição da escrita. In: **Psicologia em Estudo**. Maringá, v.17, n. 1, p. 55-62, jan./mar. 2012.
- COUTINHO, M. de L. Psicogênese da língua escrita: O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. In: MORAIS, A. G. de; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (org). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 47-70.
- CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DOMINGUES, C. L. K.; EBERT, S. L. F. A alfabetização aos seis anos e a organização do trabalho pedagógico. In: **Revista Educação por Escrito** – PUCRS, v.4, n.2, dez. 2013. P. 174-190.

DUSSEL, I. La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tempos dislocados. In: **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 15, 2016482, p. 1-16, 2020.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M. e DALLA ZEN, M. I. H. (org.) **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6) p. 147-164

GOMES, V. S. do S.; COSTA, E. B. da S.; BARROS, C. A. U. Alfabetização e psicomotricidade: uma aliança pelo pleno desenvolvimento da criança. In: **Educação Pública**. Rio de Janeiro. ISS:1984-6290 – quadriênio 2007-2020.

HIRDES, J. C. R.; MENDES, R.; BATISTA, A. C. Fim do ensino remoto: desafios enfrentados por professoras dos anos iniciais do ensino fundamental de uma rede pública. In: VI CONBALF, 2023, Pará. **Anais**, Pará: Editora, 2023. Disponível em: [https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V\\_CBA/viconbalf/paper/viewFile/2564/1802](https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/viconbalf/paper/viewFile/2564/1802). Acesso em: 01 de nov. de 2023.

IGNÁCIO, P.; CAMOZZATO, V. C. Pedagogias do consumo e narrativas orais: O que pensam, dizem e sentem os sujeitos infantis escolares. In: **Textura**. v. 25, n. 64. P.250-280, out./dez. 2023.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. –Espanha. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>

LARROSA, J. **Elogio da escola**. Tradução: Fernando Coelho. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LEAL, T. F. Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola. In: MORAIS, A. G. de; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (org). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, 168p.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B.; LEITE, T. M. R. Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?). In: MORAIS, A. G. de; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (org). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 111-131.

LUND, J. A. **Práticas docentes em tempos de pandemia covid-19**. 2022. 147 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2022.

MARTINS FILHO, A. J. Olhares investigativos sobre as crianças: o brincar e a produção das culturas infantis. In: **Momento**, Rio Grande, 19 (1): 89-104, 2010.

MELLIS, F. Organização Mundial da Saúde declara o fim da emergência de COVID-19. **Portal R7**. 05 de maio de 2023. Disponível em: Organização Mundial da Saúde declara o fim da emergência sanitária de COVID-19 - Notícias - R7 Saúde. Acesso em: 22 de jul. de 2023.

MESENBURG, F. A.; DIAS, E. A.; BATISTA, A. C.; SANTIAGO, R. S.; MARTINS, L. H. B.; SOUZA, M. V.; PORTO, G. C. Entre o planejamento das redes e o efetivo retorno às aulas presenciais: um estudo sobre uma rede municipal. In: VI CONBALF, 2023, Pará. **Anais**, Pará: Editora, 2023. Disponível em: [https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V\\_CBA/viconbalf/paper/viewFile/2657/1793](https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/viconbalf/paper/viewFile/2657/1793). Acesso em: 01 de nov. de 2023.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, Técnica e Arte: O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORAIS, A. G. de. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? In: MORAIS, A. G. de; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (org). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.29-46.

OMS (Organização Mundial da Saúde). **Doença do coronavírus (COVID-19)**. Genebra, 2023. Disponível em: [https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/coronavirus-disease-\(covid-19\)](https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/coronavirus-disease-(covid-19)) . Acesso em: 20 de maio de 2025.

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) de que trata o Decreto nº 55.882, de 15 de maio de 2021, que institui o Sistema de Avisos, Alertas e Ações. Rio Grande do Sul, Diário Oficial Eletrônico (DOE), nº 216 – 2º edição, 29 de outubro de 2021, p. 9.

SANTOS, E. C. dos; JUNIOR, J. C. L. Os desafios da docência na Educação Básica durante a pandemia de COVID-19 na cidade de Lábrea, Amazonas, Brasil. In: **Revista Actualidades Investigativas en Educación**. Volumen 22, Número 3, Art. Cient., set-dic 2022.

SANTOS, M. de N. A. T.; SOUSA, A. S. dos S. de; MONTEIRO, H. C. S. As dificuldades dos docentes em relação a alfabetização e letramento dos discentes, e as consequências na aprendizagem pós isolamento social do COVID-19. In: VI CONBALF, 2023, Pará. **Anais**, Pará: Editora, 2023. Disponível em: [https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V\\_CBA/viconbalf/paper/viewFile/2405/1960](https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/viconbalf/paper/viewFile/2405/1960). Acesso em: 01 de nov. de 2023.

SANTOS, M. de S. dos. O pós-pandemia na prática educativa nos processos de alfabetização e letramento: relato de experiência. In: VI CONBALF, 2023, Pará. **Anais**, Pará: Editora, 2023. Disponível em: [https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V\\_CBA/viconbalf/paper/viewFile/2530/1844](https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/viconbalf/paper/viewFile/2530/1844). Acesso em: 01 de nov. de 2023.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. In: **Praxis Educativa**, Ponta Grossa, v.15, e2016289, p. 1-24, 2020. Disponível em: <http://www.revista2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 05 de out. de 2023.

SILVEIRA, J. de O. A.; NOGUEIRA, G. M. Reflexões sobre a rotina escolar no retorno ao ensino presencial sob o olhar de quatro professoras alfabetizadoras. In: VI CONBALF, 2023, Pará. **Anais**, Pará: Editora, 2023. Disponível em: [https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V\\_CBA/viconbalf/paper/viewFile/2445/2052](https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/viconbalf/paper/viewFile/2445/2052). Acesso em: 01 de nov. de 2023.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7. Ed., 4ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Livraria Martins Fontes. Editora Ltda. São Paulo – SP, 4º ed. 1991.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2.ed. – Porto Alegre: Bookman, 2001.

Recebido: 25/06/2024  
Aceito: 28/10/2025

Received: 06/25/2024  
Accepted: 10/28/2025

Recibido: 25/06/2024  
Aceptado: 28/10/2025

