

DOSSIÊ

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

Editora

Luciana Haddad Ferreira

Conflito de interesses

Não há conflito de interesses.

Recebido

21 fev. 2025

Aprovado

26 maio 2025

# Planejamento e prática pedagógica no retorno ao ensino presencial: o que relatam as professoras alfabetizadoras

## *Planning and pedagogical practice in return to face-to-face teaching: What literacy teachers report*

Ana Lúcia da Silva Passos<sup>1</sup> , Ana Caroline de Almeida<sup>1</sup> 

<sup>1</sup> Universidade Federal de São João del-Rei, Departamento da Ciências da Educação. São João del-Rei, MG, Brasil. Correspondência para: A. C. ALMEIDA. E-mail: <ana.caroline@ufsj.edu.br>.

**Como citar este artigo:** Passos, A. L. S.; Almeida, A. C. Planejamento e prática pedagógica no retorno ao ensino presencial: o que relatam as professoras alfabetizadoras. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 30, e15099, 2025. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v30a2025e15099>

### Resumo

O artigo tem como objetivo apresentar e discutir elementos do planejamento e da prática pedagógica mobilizada por professoras alfabetizadoras na região do Campo das Vertentes, Minas Gerais, no contexto da volta ao ensino presencial, após a pandemia da COVID-19. Trata-se de um recorte de uma pesquisa maior desenvolvida pelo grupo Alfabetização em Rede e, mais especificamente, pelo Grupo de Pesquisa em Alfabetização, Linguagem e Colonialidade. Os dados foram produzidos por meio de grupos focais no formato virtual e analisados com base na análise de conteúdo. Os resultados indicam a presença de avaliações diagnósticas como ponto de partida para a elaboração do planejamento e de práticas pedagógicas voltadas para a atenuação da defasagem na apropriação da língua escrita pelas crianças, com foco no Sistema de Escrita Alfabética. Para isso, as docentes realizavam reagrupamentos dos alunos, sequências didáticas organizadas a partir de gêneros textuais menores, como parlendas, poemas, quadrinhos e jogos que instigam a consciência fonológica. As escolhas metodológicas das docentes sinalizam uma concepção restrita de alfabetização, com a opção por práticas já cristalizadas e amplamente veiculadas em formações continuadas anteriores, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

**Palavras-chave:** Alfabetização. COVID-19. Grupo focal. Prática pedagógica. Sistema de escrita alfabética.

### Abstract

*This article aims to present and discuss elements of planning and pedagogical practice mobilized by literacy teachers in the Campo das Vertentes region of Minas Gerais, in the context of the return to face-to-face teaching after the COVID-19 pandemic. This is part of a larger study developed by the Alfabetização em Rede group and, more specifically, by the Research Group on Literacy, Language, and Coloniality. The data were produced through virtual focus groups and analyzed*



*based on content analysis. The results indicate the presence of diagnostic assessments as a starting point for the development of planning and pedagogical practices aimed at mitigating the gap in children's appropriation of written language, with a focus on the Alphabetic Writing System. To this end, the teachers regrouped the students and organized didactic sequences based on smaller textual genres, such as nursery rhymes, poems, quatrains, and games that stimulated phonological awareness. The teachers' methodological choices indicate a restricted conception of literacy, with the option of practices that were already crystallized and widely disseminated in previous continuing education programs, such as the National Pact for Literacy at the Right Age.*

**Keywords:** Literacy. COVID-19. Focus groups. Pedagogical practice. Alphabetic writing system.

---

## Introdução

Nos últimos anos, o panorama educacional brasileiro foi confrontado por um desafio sem precedentes, em virtude da emergência da pandemia da COVID-19, no ano de 2020. Como estratégia para diminuir o contágio pelo vírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, a partir do dia 20 de março de 2020, apenas atividades essenciais foram mantidas, instaurando-se o isolamento social no país. As atividades escolares presenciais foram suspensas e o Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi instituído. Diante desse contexto, um grupo de pesquisadoras que já se dedicava a estudar a alfabetização decidiu acompanhar aquele momento atípico, constituindo o coletivo Alfabetização em Rede.

A questão central que movimentou o grupo naquele momento foi: como estaria se dando a alfabetização de crianças durante a pandemia? Tal questão se desdobrava em outras: Quais estratégias e desafios as professoras e as famílias estariam enfrentando? Qual o papel das tecnologias digitais e do material impresso, como livros didáticos e literários naquele cenário? Os resultados dessa pesquisa indicam que os docentes se apropriaram de algumas tecnologias digitais, mas o *WhatsApp* se configurou como o recurso mais utilizado pelos docentes na promoção do ERE. Eles estavam cientes dos limites do ensino a distância para a alfabetização, tanto pela dificuldade de acesso das famílias às tecnologias digitais, quanto pelo fato de estarem impedidos de interagir de frente com as crianças e fazer a mediação pedagógica requerida – utilizando atividades impressas na tentativa de minimizar os percalços. Estes e outros resultados podem ser encontrados no primeiro livro publicado pela Rede: “Retratos da alfabetização na pandemia de COVID-19: resultados de uma pesquisa em rede” (Macedo, 2022).

Numa segunda fase da pesquisa, o grupo se debruçou sobre a compreensão das implicações da pandemia para a alfabetização, abordando como foi a volta ao ensino presencial, depois de quase dois anos de ensino remoto. A premissa era de que os desafios para a alfabetização se ampliaram, uma vez que as condições de oferta do ERE comprometeram enormemente a apropriação da linguagem escrita pelas crianças.

No segundo livro já publicado pelo grupo – “Retratos da Alfabetização no pós-pandemia: resultados de uma pesquisa em rede” (Macedo *et al.*, 2024), os resultados confirmaram que a volta ao ensino presencial trouxe grandes desafios aos professores alfabetizadores, já que cerca de 30% das crianças, principalmente de escolas públicas, ficaram desconectadas do ensino remoto. Identificou-se, ainda nessa publicação, os instrumentos utilizados pelos docentes no diagnóstico das aprendizagens e defasagens, as propostas pedagógicas implementadas, a organização das redes de ensino para o retorno ao presencial, os principais desafios enfrentados e as estratégias propostas para superá-los (Macedo *et al.*, 2024).

Assim, a análise dos impactos da pandemia nos processos de alfabetização, bem como a compreensão das estratégias pedagógicas que vêm sendo implementadas nas diferentes escolas

e turmas dos anos iniciais (e até finais) do Ensino Fundamental, têm se destacado como áreas de investigação de grande relevância. É nesse contexto que nasce este artigo, partindo da seguinte indagação: Como as professoras do Campo das Vertentes, em Minas Gerais (MG), planejaram e organizaram suas práticas pedagógicas na volta ao ensino presencial, diante dos limites impostos pela pandemia da COVID-19? A pesquisa se insere nos estudos da AlfaRede e foi desenvolvida no âmbito do Grupo de Pesquisa em Alfabetização, Linguagem e Colonialidade (GPEALE), que buscou concentrar os esforços na obtenção de informações mais detalhadas e contextualizadas sobre o retorno às aulas presenciais, nos municípios de Prados, São João del-Rei e Tiradentes, na região do Campo das Vertentes (MG), por meio da realização de grupo focal com 5 professoras atuantes em turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental em 2022.

O texto está organizado em cinco partes: na primeira parte, “Alfabetização: apropriação da cultura escrita”, abordaremos o conceito de alfabetização como apropriação da cultura escrita, como defende o GPEALE, em diálogo com outras concepções; na segunda parte, tratamos da Metodologia, que explicará como nossa pesquisa foi realizada; na terceira parte, abordamos a avaliação diagnóstica como ponto de partida para o planejamento; na quarta parte, comentamos as abordagens metodológicas para as práticas pedagógicas que ganham destaque; e, por fim, as considerações finais.

## Alfabetização: apropriação da cultura escrita

Alfabetizar letrando foi uma proposição de Magda Soares, preocupada com as especificidades da alfabetização que estariam se perdendo nas práticas escolares. Para Soares (2004; 2016) o Brasil teria passado por um processo de “desinvenção” da alfabetização no final do século XX, e o conceito de letramento, ao lado das equivocadas interpretações e usos da teoria da Psicogênese da Língua Escrita (Ferreiro; Teberosky, 1986), estaria contribuindo para isso, na medida em que se apagaram as especificidades da alfabetização no contexto escolar, ao se dar relevo ao trabalho com textos de circulação social e outros aspectos dessas duas teorias.

Dessa reflexão, decorre a proposta de “reinvenção” da alfabetização, numa tentativa de recuperar um trabalho sistemático com as relações fonemas-grafemas, supostamente perdido nas práticas docentes de ensino inicial da leitura e da escrita. Na busca por evidenciar as particularidades da alfabetização sem ignorar sua inseparabilidade do letramento, Soares (2004, p. 13) afirma:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto não alfabetizado) no mundo da escrita, ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização e pelo desenvolvimento das habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – letramento.

Em 2016, atualizando a discussão acerca das facetas da alfabetização apresentadas nas suas publicações dos anos 1980 e 1990, a autora elege três facetas que estariam em jogo quando se trata da aprendizagem da língua escrita: a linguística, a interativa e a sociocultural. Soares esclarece que dessas três facetas decorrem três objetos de conhecimento diferentes:

Se põe o foco na *faceta linguística*, o objeto de conhecimento é a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e das convenções da escrita, objeto que demanda processos cognitivos e linguísticos específicos e, portanto, desenvolvimento de estratégias específicas de aprendizagem e, conseqüentemente, de ensino – neste livro,

a *alfabetização*. Se põe o foco na *faceta interativa*, o objeto são as habilidades de compreensão e produção de textos, objeto que requer outros diferentes processos cognitivos e linguísticos e outras e diferentes estratégias de aprendizagem e de ensino. Se se põe o foco na *faceta sociocultural*, o objeto são os eventos sociais e culturais que envolvem a escrita, objeto que implica conhecimentos, habilidades e atitudes específicos que promovam a inserção adequada nesses eventos, isto é, em diferentes situações e contextos de uso da escrita (Soares, 2016, p. 29).

Podemos inferir que, para a autora, apropriar-se da língua escrita é algo mais abrangente do que alfabetizar-se. Fica claro que a autora coloca a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e das convenções da escrita como objeto da alfabetização, no que ela denomina de *faceta linguística*, mas sempre em articulação com as demais facetas: a *interativa* (a língua escrita como veículo de comunicação entre as pessoas) e a *sociocultural* (os usos, funções e valores atribuídos à escrita). Alfabetização e letramento são colocados, mais uma vez, como dois processos distintos, porém, articulados e ambos necessários à apropriação da linguagem escrita. Por isso, a proposição de “alfabetizar letrando”, ou “alfaetrar” (Soares, 2020) se consolida nas duas primeiras décadas do século XXI.

Por outro lado, indagando-se sobre como se caracteriza a cultura escrita na escola, Goulart (2010) reconhece que o processo de ensinar a ler e a escrever pode caminhar na direção da precariedade dos sujeitos, dos processos, da cultura e dos sentidos. Principalmente quando se aproxima do modelo autônomo de letramento (Street, 2010), focalizando unidades linguísticas descoladas da realidade, como se fizessem sentido por si só e tivessem autonomia. Embora uma diversidade de gêneros textuais possa se fazer presente na sala de aula, muitas vezes como pretextos.

Para ela, numa proposta em que a dimensão da linguagem e do discurso se sobreponha à dimensão da língua como sistema abstrato, há a possibilidade de ampliação do universo de sentidos e, conseqüentemente, a formação dos sujeitos envolvidos neste processo também se amplia, se diversifica. Nesse caso, a análise formal se subordina ao uso social e não o contrário. Para ela:

Eleger como foco, ou dar um destaque excessivo, nos processos de alfabetização, às relações entre unidades sonoras e unidades gráficas, ou a relações de referência de tipo de leitura e escrita de palavras associadas a desenhos, levando crianças, jovens e adultos a pensar que estas são linguagem escrita, é continuar criando a ilusão da alfabetização. É sonegar conhecimento. Continuaremos a ampliar a legião de analfabetos funcionais, apostando na descontextualização vertiginosa do sistema alfabético, retirando da escrita o caráter público e histórico em que os discursos e os sentidos se constroem e polemizam (Goulart, 2010, p. 452).

Goulart (2010) também questiona o estatuto da escrita na construção política da sociedade. É nessa direção que (reconhecendo a aproximação ao modelo ideológico de letramento concebido por Brian Street) a autora propõe o “letrar alfabetizando”. Nesta perspectiva, destaca a importância de um trabalho alfabetizador que não perca a riqueza da cultura de modo geral e da cultura escrita especificamente, nem o trabalho com os elementos constitutivos da linguagem escrita que extrapolam a relação entre sons e letras.

Mesmo nos aproximando das proposições de Goulart (2010) – letrar alfabetizando – acreditamos que de um modo ou de outro, as formas de apropriação do conceito de letramento, na relação com o conceito de alfabetização no cenário brasileiro nas últimas décadas, implicaram em uma certa dicotomia entre eles, levando a um esvaziamento do conceito (e das práticas) de alfabetização. Do nosso ponto de vista, contudo, a noção de letramento como prática social e cultural, fundamentada

por Brian Street, ainda pode contribuir para o avanço da alfabetização e para o redimensionamento do próprio conceito, principalmente quando aproximamos tal conceito dos estudos freireanos.

Para superar a dicotomia instaurada entre nós, é necessário (re)alocar o peso da linguagem enquanto prática social e cultural para os processos de alfabetização, considerando, como propõe Goulart (2010, p. 451), ir “[...] além da substituição de sons por letras e da interpretação simples e chegue à reflexão sobre os significados políticos e sociais dos discursos; que possibilite às pessoas entender quais sentidos são construídos, em que enunciados e em benefício de quem”.

Ao nosso ver, a pertinência do conceito de letramento como base para se pensar a alfabetização reside exatamente em: possibilitar que o processo de alfabetização seja entendido como este espaço que pode potencializar a relação dos sujeitos com a cultura escrita. Trata-se de um processo complexo de apropriação dessa cultura, em todas as suas dimensões: linguísticas, políticas e sociais (Almeida; Macedo; Dezotti, 2023; Macedo; Almeida; Dezotti, 2020), implicando no reconhecimento do alfabetizando como sujeito, autor de sua história, inserido num mundo que o faz detentor de conhecimentos construídos em suas relações sociais. Inclui-se, obviamente, neste processo, o ensino e a aprendizagem das relações grafemas e fonemas, das convenções do sistema de escrita alfabética e dos elementos constitutivos da linguagem escrita, sem perder de vista a não neutralidade do processo, sempre permeado por interesses políticos e sociais.

Consideramos de grande importância para o avanço das práticas pedagógicas e das políticas públicas em alfabetização a superação das dicotomias sedimentadas no contexto brasileiro entre alfabetização e letramento. Que têm nos ajudado no desafio de alfabetizar, para além da funcionalmente, as nossas crianças, jovens, adultos e idosos.

## Metodologia

O artigo resulta dos estudos que vêm sendo desenvolvidos na segunda fase<sup>2</sup> da pesquisa nacional “Retratos da Alfabetização no Pós-pandemia: uma pesquisa em rede”. O objetivo foi analisar o retorno ao ensino presencial após quase dois anos de pandemia da COVID-19. Inicialmente, foi realizada uma pesquisa *survey*<sup>3</sup>, com questionários online dirigidos a professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental em todas as regiões do Brasil, com 28 perguntas, entre julho de 2022 e março de 2023. Em seguida, grupos de pesquisa de cada estado realizaram grupos focais para a parte qualitativa do estudo, ouvindo alguns professores.

Foi usada a técnica do grupo focal (Gatti, 2005), realizado de maneira virtual, porque nos interessava conhecer as reflexões que as alfabetizadoras faziam sobre a pandemia e o retorno às aulas presenciais. Esta técnica permite que uma multiplicidade de opiniões e processos sejam percebidos, diferenças e divergências, contraposições e contradições, o que por outros meios de pesquisa não seria possível.

Além disso, nos inspiramos nas experiências exitosas adquiridas com o desenvolvimento das pesquisas da AlfaRede no período de isolamento social, utilizando o grupo focal virtual, compondo um conjunto de estudos pioneiros no desenvolvimento de pesquisas que retratam a realidade imposta pelo ERE durante a pandemia da COVID-19. Já nos anos de 2020 e 2021, bem como na retomada das atividades presenciais nas escolas, em especial voltando-se para o processo de alfabetização.

<sup>2</sup> Aprovada com o parecer do Comitê de Ética parecer 4.237.060 e registrada na Plataforma Brasil, sob o código CAAE: 36333320.0.0000.5151.

<sup>3</sup> Pesquisa em formato de questionário.

Vale salientar que realizamos o grupo focal de forma virtual também devido à distância geográfica das professoras participantes, o que possibilitou conhecer diferentes realidades nos municípios de Prados, Tiradentes e São João del-Rei, situados na região do Campo das Vertentes (MG), enriquecendo a pesquisa. Por estarmos numa configuração diferente do presencial, a realização do grupo focal virtual implicou tomar alguns cuidados para a execução e registro deste procedimento, tais como: gravar a tela do notebook para não perder nenhuma informação e reação das participantes; configurar a apresentação do layout da tela para que todas as participantes aparecessem nela; solicitar que todas deixassem a câmera aberta; observar atentamente as expressões corporais e faciais, pois os microfones deviam ficar fechados para um diálogo sem ruídos. Todos esses cuidados também estiveram no horizonte da pesquisa realizada por Vitor, Macedo e Almeida (2024).

Da mesma forma que as autoras já mencionadas, utilizamos o roteiro semiestruturado elaborado em parceria com a AlfaRede que reúne questões relativas ao retorno presencial abordando temas como: a organização da escola, o planejamento, a avaliação diagnóstica dos alunos, os desafios enfrentados, as estratégias para a alfabetização, os recursos didáticos, as tecnologias digitais, o contato com as famílias, a frequência dos estudantes, a estrutura física das escolas, as mudanças nas práticas docentes após o ERE, e as aprendizagens adquiridas a partir dele.

Para a seleção dos participantes definimos os seguintes critérios: ser professor/a da rede pública de ensino; ter disponibilidade para participar da pesquisa; ter respondido o questionário online da 1ª etapa da pesquisa; e estar atuando como professor/a regente em turmas de 1º, 2º, 3º, 4º ou 5º anos do Ensino Fundamental (EF), no ano de 2022. Inicialmente, a busca por participantes do grupo focal se deu por meio de convites que foram enviados aos e-mails cadastrados na primeira etapa dessa segunda fase de pesquisa, entretanto, não obtivemos muitas respostas. Assim, passamos a fazer convites diretos a professoras conhecidas do grupo e então conseguimos uma representante de cada ano do EF I, conforme Quadro 1.

**Quadro 1** – Caracterização das participantes da pesquisa.

Participantes	Formação inicial	Tempo de atuação	Rede em que atua
Professora A /1º ano	Normal superior	Mais de 20 anos	Estadual e Municipal
Professora B/ 2º ano	Normal superior	De 16 a 20 anos	Estadual
Professora C/3º ano	Normal superior	Mais de 20 anos	Estadual e Municipal
Professora D/4º ano	Normal superior	De 16 a 20 anos	Municipal e Estadual
Professora E/ 5º ano	Pedagogia	De 11 a 15 anos	Municipal e Estadual

Fonte: Elaborado pelas autoras. São João del-Rei (2023).

Como definido por Gatti (2005, p. 11), o grupo focal possibilita “[...] compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreendendo práticas cotidianas, ações e reações, fatos e eventos”. Indica-se que o grupo seja formado por 6 a 12 participantes e que não se conheçam, entretanto, como exposto em nosso quadro muitas educadoras trabalham em mais de uma rede de ensino e, por vezes, na mesma; assim, acabam se encontrando durante os anos de magistério, o que não foi um problema para nossa pesquisa.

Utilizamos o aplicativo Google Meet e realizamos duas reuniões de, aproximadamente, 1 hora e 30 minutos cada. Para a produção de dados, foi utilizado um roteiro com 15 perguntas elaboradas pela equipe AlfaRede, das quais optamos por analisar as seguintes questões: 1) Como foi elaborado o planejamento para a volta ao ensino presencial? 2) Foi feita uma avaliação

diagnóstica da situação em que as crianças se encontravam em relação à aprendizagem da leitura e escrita? Quem preparou? Quais atividades foram usadas neste diagnóstico? 3) Quais estratégias pedagógicas estão sendo realizadas para enfrentar os desafios pós pandemia?

Os encontros foram mediados pelas autoras e depois foram transcritos. A análise dos dados produzidos neste estudo foi inspirada na Análise de Conteúdo, conforme definida por Bardin (1977, p. 42):

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

O primeiro passo realizado foi a pré-análise, que consiste em observar e analisar os dados produzidos nos encontros focais, de maneira a conhecê-los, seguida da exploração do material e da criação de subgrupos de conteúdo que se relacionavam. Após as duas primeiras etapas de análises, segundo os pressupostos de Bardin (1977), foram separados aqueles trechos de diálogos que incluíam as expressões “práticas de leitura e escrita” e “planejamento”, que foram transferidos para um novo documento no Word. Em seguida, procedeu-se com a filtragem desses trechos, separando aqueles que abordavam as práticas pedagógicas de leitura e escrita e o trabalho de planejamento, daqueles que não se enquadravam no escopo da pesquisa ou se repetiam nas falas das integrantes do grupo.

A partir das interpretações e inferências das falas das professoras sobre planejamento e práticas pedagógicas voltadas para a alfabetização no retorno ao ensino presencial conseguimos encontrar nossos resultados, que foram organizados nos dois tópicos que seguem: o primeiro, que focaliza as discussões nas avaliações diagnósticas, reveladoras de uma discrepância enorme sobre os conhecimentos acerca da língua escrita e que serviram de mote para o planejamento; o segundo, com as estratégias e abordagens metodológicas levadas a cabo pelas docentes, entre elas os reagrupamentos, as sequências didáticas e os jogos.

## A avaliação diagnóstica e a heterogeneidade de conhecimentos

A partir da análise dos dados produzidos no grupo focal, foi possível compreender como as professoras organizaram seu planejamento e elaboraram estratégias de maneira a diminuir os efeitos do ERE na alfabetização de seus alunos. Ao retornarem ao ensino presencial, observou-se uma notável preocupação entre todas as educadoras em relação ao processo de alfabetização, como afirma a professora E, responsável pelo quinto ano, em sua fala: *“O nosso trabalho na escola foi alfabetizar o tempo todo. Todos nós, do primeiro ao quinto ano”*.

Mas como foi organizado esse trabalho? Por onde as docentes começaram a caminhar? Sabemos que direta ou indiretamente todo planejamento é orientado por um documento curricular, seja ele o currículo municipal, estadual ou até mesmo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No retorno às aulas presenciais, a BNCC aparece como um documento que auxiliou as docentes no planejamento de suas práticas, como pode ser exemplificado na fala da professora E: *“[...] a BNCC também me deu uma base boa, eu usei também a BNCC, porque com ela me dava um parâmetro também, um início”*.

Assim, podemos afirmar que a construção das práticas das educadoras participantes do nosso estudo não perdeu de vista o currículo, embora a realidade imposta naquele momento exigisse adaptações, como demonstra a fala da professora B, responsável pelo segundo ano:

*[...] você tem que trabalhar de acordo com o currículo, né? Porque você já tem essa programação ali, já veio aquele do currículo mineiro e tal. Você tem que, da BNCC, você tem que trabalhar também. Então, a gente adaptava. Quando é um texto, assim, um pouco maior, a gente tirava ali frases, palavras, para poder analisar a questão da sílaba, da geração, das rimas, que eles tinham muita dificuldade nisso também.*

Para elaborar o planejamento tendo o currículo no horizonte, as professoras lançaram mão também dos resultados das avaliações diagnósticas, tendo em vista a necessidade de compreender como as crianças retornaram à escola. As educadoras, muitas vezes em parceria com os gestores das instituições em que atuavam, elaboraram essas avaliações adequadas a cada ano de ensino. A professora do primeiro ano, por exemplo, buscou compreender os conhecimentos que os alunos tinham sobre noções básicas da escrita, como escrever o próprio nome, reconhecer as letras do alfabeto, diferenciar letras e números, além de habilidades motoras como segurar o lápis e seguir a linha. Já a professora do segundo ano elaborou duas propostas diagnósticas: uma através de jogos para crianças com maiores dificuldades e outra com foco na produção e leitura de frases. As demais também organizaram seus diagnósticos, a fim de identificar os níveis de escrita na turma.

Consideramos que é relevante a realização de avaliações diagnósticas, sobretudo após a experiência com o ERE. Tais avaliações, pelo seu caráter formativo e diretivo, auxiliaram as docentes no planejamento das ações de retomada das aulas. Conforme Rocha (2014, *online*), já existe um conjunto expressivo de estudos que denominam a avaliação diagnóstica como aquela realizada no início de determinado momento da escolaridade, “[...] visando à apreensão de aprendizagens relativas a processos e ou percursos anteriores. Nessa acepção, a avaliação diagnóstica tem o objetivo de auxiliar no delineamento de pontos de partida de processos de ensino”. Foram quase dois anos de trabalho remoto nas escolas e, do nosso ponto de vista, seria fundamental apreender o que as crianças conseguiram compreender durante esse processo, dadas as condições adversas que marcaram o período pandêmico.

Ainda de acordo com Rocha (2014, *online*), a avaliação diagnóstica:

*[...] pode ser entendida como aquela que verifica se o aluno aprendeu aquilo que lhe foi ensinado, a fim de identificar dificuldades de aprendizagem a serem superadas. Assim dimensionada, a avaliação diagnóstica (formativa) tem a função de orientar o ensino, o (re)planejamento do trabalho desenvolvido em sala de aula, com foco na aprendizagem do aluno.*

As docentes do Campo das Vertentes caminharam exatamente nessa direção. Buscaram compreender o que os alunos aprenderam durante a pandemia, bem como identificar as dificuldades de aprendizagem e, com base nos resultados obtidos, puderam orientar o ensino e o (re)planejamento do trabalho a ser desenvolvido, em todos os sentidos. Afinal estávamos tratando-se da saída de uma pandemia. É emblemática a fala da professora A, ao afirmar que:

*[...] eu deixei tudo que eu já tinha feito até então, né, de trabalho, de forma de trabalhar com eles, e comecei a reconstruir, né, a minha prática. Isso depois da diagnóstica, de ver, né, que alunos que eu tinha recebido, né, que nível que eles estavam. E não era só essa questão de aprendizado de português, né, era questão emocional também. Eles vieram, assim, muito emotivos, carentes, então isso tudo me fez repensar a minha prática, as minhas ações com eles, o jeito, né, de mesmo, né, me relacionar com a turma.*

A fala da professora A é emblemática porque revela sua preocupação em alfabetizar as crianças, considerando o que elas (não) aprenderam durante a pandemia, mas também pela sua sensibilidade em compreender o quanto aquele momento era delicado e difícil para todos.

Certamente, considerar os sentimentos e as emoções daquele momento era crucial. Assim, os relatos das participantes do grupo focal corroboram as tendências apontadas no questionário que também compôs essa segunda etapa da pesquisa.

Ao analisarem a questão do questionário que indagava as docentes sobre o que era mais relevante considerar na volta ao ensino presencial, Tassoni, Jesus e Almeida (2024) informam que 45% das respondentes na região sudeste consideravam importante cumprir o currículo previsto para o ano escolar, tomar como referência o processo real das crianças no planejamento da alfabetização; e acolher os alunos e professores no ambiente escolar. Entendemos a legitimidade dessa afirmação, dado que, por um lado, os professores sofrem pressões externas por resultados e cumprimento de metas, como veremos mais adiante e, portanto, se preocupar com as referências curriculares nacionais tem a sua importância. Mas, por outro, são sensíveis ao momento vivido, tanto do ponto de vista da importância do acolhimento à criança que talvez estivesse chegando na escola pela primeira vez em 2022, tendo vivido experiências difíceis de isolamento social e, por vezes, de luto na família; quanto de considerar os processos limitados de ensino e aprendizagem vivenciados na pandemia e suas implicações.

Em acordo ainda com Tassoni, Jesus e Almeida (2024), entendemos que olhar para os saberes dos alunos em momento de retorno às aulas dentro das escolas significa abrir possibilidades de acolhimento, de conhecimento e de planejamento, a fim de se traçar caminhos e estratégias para a apropriação de saberes essenciais em cada etapa da escolarização. Diferentemente de “ensinar tudo a todos”, que enfraquece o fazer docente e o próprio processo reflexivo, a questão é que os professores, coletivamente, construam finalidades e propósitos para o próprio trabalho, diante de um profundo conhecimento do seu grupo de alunos, além de um profundo conhecimento sobre o que são responsáveis por ensinar.

As avaliações diagnósticas possibilitaram que as professoras construíssem um panorama do impacto da pandemia nas aprendizagens das crianças, mas também um profundo conhecimento dos seus grupos de alunos, capaz de ajudá-las nas definições de finalidades e propósitos para o ensino. Em suas falas, foi possível notar o quanto os dois anos de ERE produziram grandes defasagens, apesar de todo investimento feito por elas mesmas, naquele contexto atípico. Tanto que elas afirmam que esperavam encontrar diversidade entre níveis de escrita, mas revelam que se assustaram com a discrepância entre os alunos, como exemplificado nessa fala das professoras B e C, responsáveis pelo 2º e 3º ano do EF, respectivamente:

*[...] Eu tive assim, uma surpresa quando a gente recebeu os alunos, né, porque a gente fazia tanta coisa on-line, tanto trabalho, tanto vídeo que a gente mandava.* (Professora B).

*E, assim, pedagogicamente falando, conhecimento, eu achei que houve uma defasagem, assim, muito grande, chegaram para mim crianças que sabiam muito pouco e, por outro lado, alguns que sabiam bastante. Então, essa discrepância entre aqueles que sabiam pouco e aqueles que sabiam muito, era muito grande. Então, eu achei que isso, para mim, enquanto profissional, eu acho que exigiu muito mais de mim, me cobrei muito* (Professora C).

As Professoras A e E reconhecem, contudo, que a desigualdade de acesso foi determinante no processo do ERE, produzindo esse efeito. Elas afirmam que, as crianças que não conseguiram realizar os Planos de Ensino Tutorados (PETs) e ficaram sem acesso à internet, foram os casos que no retorno presencial precisaram de um acompanhamento mais detalhado. Tal afirmação se confirma na fala da professora E:

*Realmente, as crianças que acompanharam os PETs, no remoto, elas vieram mais desenvolvidas, sim, em critério de leitura, escrita [...] alunos que não fizeram o PET, não entregavam, não alfabetizou no terceiro, não alfabetizou no quarto [...] zona rural, os pais mais maduros, era a última filha do casal. Então, assim, os pais já muito experientes, nada de muito conectado, nada de internet, nada de smartphone.*

Através dos resultados obtidos na avaliação diagnóstica, que escancarou a heterogeneidade de conhecimentos relativos à leitura e à escrita entre as crianças de todas as turmas, as educadoras puderam organizar suas estratégias e buscar práticas que atendessem às demandas de seus alunos, estivessem eles no nível pré-silábico, silábico, ou silábico alfabético, conforme as hipóteses de escrita apresentadas por Ferreiro (1985) e Ferreiro e Teberosky (1986). Tal heterogeneidade, ratificada pelas avaliações diagnósticas, também foi observada por Vitor, Macedo e Almeida (2024), em estudo sobre a volta ao ensino presencial no estado de Pernambuco.

Assim como naquele contexto, as professoras do campo das vertentes mobilizaram diferentes abordagens metodológicas em suas práticas pedagógicas, frente aos diferentes níveis de conhecimentos apresentados pelas crianças. Destacamos aqui os reagrupamentos, o uso de sequências didáticas baseadas em textos curtos e jogos, incluindo a continuidade com alguns recursos tecnológicos, como os vídeos, amplamente usados durante a pandemia. Ganha relevo nesse contexto, o que Soares (2004) vai denominar de especificidade da alfabetização ou a sua faceta linguística (Soares, 2016), em que todo o trabalho se volta para o ensino do Sistema de Escrita Alfabético (SEA), assim como a busca por desenvolver a consciência fonológica (Morais, 2019) das crianças.

## **As práticas de ensino da leitura e da escrita pós pandemia: o SEA em foco**

Uma vez diagnosticada a heterogeneidade de níveis, um primeiro movimento das docentes foi retomar uma estratégia que volta e meia atravessa o trabalho de alfabetização, desde a ampla divulgação dos estudos de Ferreiro e Teberosky, sobre a apropriação da linguagem escrita pelas crianças: os agrupamentos produtivos ou reagrupamentos, de acordo com a hipótese de escrita. Conforme esclarecem as professoras C e B:

*[...] pelo menos na minha sala de aula, os agrupamentos produtivos não funcionavam como funcionavam antes da pandemia, por causa da discrepância mesmo. Então, às vezes, faltava alunos com níveis de escrita para estarem compondo esses agrupamentos produtivos. [...] Esses grupos produtivos é você colocar, por exemplo, um aluno, por exemplo, a gente tem lá os níveis de escrita, que é o silábico, silábico alfabético, alfabético. Então, por exemplo, você coloca um alfabético junto com um silábico alfabético, para o alfabético estar auxiliando o silábico alfabético. Deixa eu lembrar do nível de escrita mais inferiores agora, é o pré-silábico, aí você coloca ele com o silábico alfabético, para estar auxiliando. Então, são esses agrupamentos (Professora C).*

*[...] mas os grupos, lá na escola, a gente tem os tempos formadores, que é mais ou menos esse que a colega, né, falou. É mais ou menos esse nível. A gente separa por grupos, né, por nível de alfabetização, e lá a gente coloca, assim, os níveis iguais, né. E quem está na fase de alfabetização com maior dificuldade, eu como professora, eu fico mais junto nesse grupinho que está com maior dificuldade, e os outros vão, claro, dou atenção em tudo, mas como eles estão sozinhos, a gente deixava eles se virando mais, vamos dizer assim, né. E eu ficava mais por conta desses meninos para tentar fazê-los avançar um pouco (Professora B).*

O atendimento à diversidade e heterogeneidade de conhecimentos tem sido uma preocupação constante no ciclo de alfabetização, tanto por professores, quanto por estudiosos da área, mesmo antes da pandemia. Leal (2005) propôs situações didáticas em pequenos grupos como alternativa para esse atendimento. Para a pesquisadora:

[...] as atividades em pequenos grupos são especialmente importantes, por propiciarem de modo mais íntimo, trocas de experiência entre os alunos, levando-os a compartilhar saberes, a levantar questões e respostas que os adultos escolarizados nem sempre se propõem. Nesse modo de organização, podemos realizar atividades unificadas, ou seja, cada grupo trabalhando independentemente, mas realizando a mesma tarefa (Leal, 2005, p. 93).

Em 2012, por exemplo, vimos circular na política de formação continuada da época, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), textos que ajudavam os professores a reconhecer a heterogeneidade de aprendizagens por meio dos diagnósticos e estratégias de organização das crianças na sala de aula (Brasil, 2012). Entre essas estratégias, estavam os agrupamentos. Morais e Leite (2012, p. 7) reforçam que “[...] o atendimento adequado à heterogeneidade, em nossas salas de aula, pressupõe a necessidade de ressignificação dos espaços escolares e o redimensionamento do tempo pedagógico dedicado aos estudantes”. É nessa direção, que os autores destacam a importância de avaliar os conhecimentos que os alunos já possuem, para diagnosticar suas aprendizagens e organizar boas situações didáticas.

Para além dos agrupamentos ou reagrupamentos, as docentes também lançaram mão de sequências didáticas para o planejamento das práticas pedagógicas, outra estratégia de planejamento veiculada pelo PNAIC. Tais sequências centravam-se em gêneros textuais curtos e um trabalho sistemático com as relações grafemas e fonemas, em palavras e sílabas muitas vezes relacionadas ao texto proposto, como observado na fala da professora A:

*Então, eu não tenho um tema, tipo uma palavra, uma letra, aí eu vejo, por exemplo, eu vou trabalhar, por exemplo, a Parlenda, a casinha, a Parlenda no quadrinho, eu acho que é isso, até esqueci agora, a Casinha da vovó, ou a Macaca Sofia. Aí eu vou, leio as palavras, igual no início do ano, eu comecei esse ano com a macaca Sofia, porque o som do M é mais fácil para eles perceberem, aí a gente começou com isso. Aí eu pego essa sequência didática e tiro das palavrinhas as famílias silábicas. Por exemplo, na macaca Sofia, a gente começou a trabalhar a família do M, depois do P, do V, que é um pouquinho mais complicado, porque eles confundem com o F.*

Por meio das formações do PNAIC, as sequências didáticas ganharam força e presença nas práticas docentes dos professores alfabetizadores em muitas escolas brasileiras. Planejar o trabalho pedagógico através dessa metodologia promove o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento e conteúdos curriculares, contemplando os direitos de aprendizagem e sendo adequado para o ciclo de alfabetização. Tal forma de organização do trabalho docente favorece mudanças significativas no ensino-aprendizagem, por meio de uma abordagem interdisciplinar, a qual conecta os conteúdos escolares com a realidade e os contextos dos alunos (Porto; Lapuente; Nörnberg, 2018).

Citando Schneuwly, Dolz e colaboradores (2004), precursores na proposição de sequências didáticas, Doubex e Souza (2012, p. 29) destacam ainda que a leitura e a produção de um gênero textual devem ser o foco do trabalho: “[...] uma sequência didática tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto levando-o a escrever ou falar de forma mais adequada numa situação de comunicação. O trabalho escolar se organizará em função de um conjunto de atividades, sobre gêneros que o aluno não domine”.

Embora a sequência didática tenha essa perspectiva, notamos que, na volta ao ensino presencial, os gêneros textuais funcionaram muito mais como pretextos para o ensino do SEA

do que como estruturas linguísticas relativamente estáveis requeridas nas situações de interação verbal, conforme postulado por Mikhail Bakhtin e seu Círculo. Observamos nesse contexto o que Goulart (2010) destaca: o uso social da língua subordinando-se à sua análise formal, quando se dá destaque excessivo, nos processos de alfabetização, às relações entre unidades sonoras e unidades gráficas, ou a relações de referência de tipo de leitura e escrita de palavras associadas a desenhos ou mesmo textos, nesse caso.

Consideramos que, a despeito de todo o empenho das docentes, suas concepções de alfabetização as impediam de enxergar outras possibilidades que pudessem contribuir com a alfabetização das crianças, para além desse trabalho específico com letras e sons. Uma delas seria o trabalho com a literatura infantil, que foi deixado para depois, como segue assinalando a professora do primeiro ano:

*Então, foi onde eu apoiei o meu trabalho pedagógico no ano de 2022, foi em cima das sequências didáticas. E as atividades que eu mais usei nesse ano, né, usando ali a sequência didática de escrita, aí a gente começou a trabalhar a interpretação dos textos, encontrar nesses textos, né, aliterações, rimas, pra que eles tivessem, né, consciência, né, “consciência fonológica”, né, consciência de sílaba, de palavra, de letra, tudo a partir desses textos que eu levava. E eu usava esses textos só na língua portuguesa, né, aí depois que eles já estavam um pouquinho mais avançados, que a gente começou a pegar os livros literários (Professora A).*

Inferimos da fala da docente que o objetivo principal do trabalho era o desenvolvimento da “consciência fonológica”, só depois os livros literários apareceram na cena. A discussão sobre consciência fonológica no Brasil não é recente, mas atualmente temos lidado com o entendimento de que se trata de uma “[...] ‘constelação’ de habilidades variadas, em função das unidades linguísticas envolvidas, da posição que estas ocupam nas palavras e das operações cognitivas que o indivíduo realiza ao refletir sobre ‘partes sonoras’ das palavras de sua língua” (Morais, 2019, p. 29). Na volta ao ensino presencial, as docentes levaram propostas aos alunos com esse objetivo, de reflexão sobre as partes sonoras das palavras que apareciam nas parlendas e outros textos curtos, mobilizadores das sequências didáticas.

Contudo, em se tratando de alfabetização, nada importa mais que o material de leitura, ou seja, os livros e os textos que disponibilizamos aos nossos alunos e a mediação docente em torno deles. Em nosso entendimento o livro de literatura infantil impresso (ou digital) tem muito a contribuir com a alfabetização, como destacam, por exemplo, Corsino (2017) e Goulart (2007). Ancoradas em Antonio Cândido, as autoras defendem a necessidade de assegurarmos o direito à literatura infantil a todas as crianças e é, prioritariamente, na escola pública, que muitas crianças da classe trabalhadora têm a oportunidade de contato com saberes não disponíveis em seu contexto de vida, e a possibilidade de usufruir de bens culturais de qualquer natureza, entre esses as artes em geral e a literatura principalmente. Após a pandemia isso se fazia urgente.

Nesse ponto, vale destacar que deixar o livro literário para depois que as crianças dominassem o SEA, ou se alfabetizassem, configurou-se como um equívoco, mesmo considerando o momento atípico e ainda que outras práticas estivessem sendo realizadas, como a utilização de jogos, impressos ou digitais também ressaltada pelas docentes:

*Aí era o alfabeto, aí depois a gente já vinha com os jogos do pacto e depois que eles já conseguiam dominar o que era sílaba, o que era palavra, eu comecei a usar uns jogos de sílabas, né? Eu dividia tudo em grupo e ditava a palavra, mostrava uma ficha pra ele com desenho e eles tinham que formar a palavra, o nome daquele desenho. Aí o grupo que conseguia primeiro era o vencedor (Professora A).*

*A gente usa muito também um site. O Wordwall, acho que é assim que se pronuncia. Que tem vários jogos tanto de matemática quanto de língua portuguesa. A gente sempre usa. Geralmente uma vez por semana a gente escolhe uma atividade, um joguinho, e leva para a sala de aula (Professora C).*

Ainda sobre os diferentes níveis de aprendizagem, Leite e Morais (2012, p. 24) reforçam que a utilização de jogos é mais uma alternativa bastante interessante, pois “[...] em todas as culturas, existem jogos com palavras, e as crianças gostam de brincar com as palavras e com as letras para formar as palavras que estão aprendendo a escrever”. Para Leal, Albuquerque e Leite (2005), os jogos são importantes no desenvolvimento infantil e, mais especificamente, no processo de alfabetização. Valorizar a bagagem cultural das crianças e sua inclinação para o jogo com as palavras é indispensável a um ensino que se pretenda desafiador, lúdico e construtivo.

Notamos que as docentes participantes do nosso estudo não abriram mão dessa estratégia em suas práticas na volta ao ensino presencial, recorrendo tanto aos jogos que já tinham na escola, como os jogos da Caixa do PNAIC, que incluía jogos de análise fonológica, jogos que contribuíam para a reflexão do SEA, como bingos e caça letras, entre outros, mas também os jogos digitais, como cita a professora C.

A respeito dos recursos tecnológicos, vale mencionar que as docentes mantiveram algumas práticas que realizavam durante a pandemia. Além dos jogos, a utilização de vídeos foi citada por duas professoras, como alternativa na introdução de conteúdos:

*Continua, eu acho muito válido, eu faço isso, não toda, mas a maioria das introduções de conteúdo, principalmente história, artes, Ensino religioso, conteúdos com mais texto, eu ainda gosto bem de levar eles lá pra sala de multimídia da escola, passar o vídeo. Acho que é a maneira que eles se interessam mais pelo conteúdo, do que ficar só ali na frente lendo texto, aquele negócio maçante (Professora D, responsável pelo quarto ano).*

*E isso eu continuo fazendo com eles lá também. A gente recitar o alfabeto em sala de aula, depois assistir o vídeo de pessoas cantando o alfabeto. Então, continuo usando (Professora A).*

Tanto a professora A e B, quanto a C e E, discorreram ainda sobre a falta de material preparado para o retorno presencial e sobre como foi preciso fazer uma seleção de textos para trabalhar com os alunos e recorrer a várias abordagens metodológicas, priorizando textos menores com rimas, visto que fomentam a consciência fonológica ao explorar o som das letras, buscando refletir sobre os segmentos sonoros da fala que constituem as palavras e sobre as terminações das palavras em rimas, em conjunto com escritas e leituras realizadas em grupos.

O livro didático, por exemplo, principal recurso em muitas escolas públicas, não foi elaborado para o retorno ao ensino presencial. Os que estavam disponíveis eram livros de anos anteriores à pandemia. As professoras B e C, relatam os desafios de se trabalhar com esses livros, que não estavam preparados para alunos que realizaram o ERE. Dessa forma, na turma do segundo ano, por exemplo, o uso do livro didático demorou um tempo maior, devido às crianças não estarem familiarizadas com as letras minúsculas. A professora C relata o mesmo problema em sua fala: “[...] e aí o que você tem é aquele livro didático que estava lá, que foi pedido há três. Então, aí a gente tem que introduzir o livro didático que foi feito até antes da pandemia, sem ser preparado”. Pode-se, assim, considerar que não foram implementadas políticas voltadas ao aprimoramento e reposição de livros didáticos para o retorno ao ensino presencial.

Outro aspecto ressaltado foi a cobrança das avaliações externas nas turmas do 2º e do 5º ano. Além das preocupações de acolher e alfabetizar as crianças que retornaram para as salas de

aulas, as professoras precisavam pensar em como os alunos iriam se sair nas provas externas, como relata a professora A, responsável pelo primeiro ano, em sua fala:

*Aí, o que que pensa a escola em fazer diante dessas avaliações externas? De começar, tipo, né? Preparar os meninos para essa avaliação, né? Pensar numa forma de alfabetizar que atenda a essas avaliações. Trabalhar as questões que foram dadas na prova. De forma, assim, mais tranquila, com mais tempo. Para que o menino chegue diante dessa avaliação já, assim, meio que preparado, né?*

Como evidencia Amaro (2013, p. 46):

Esse é um dos aspectos preocupantes no processo dos testes padronizados. A pressão e cobrança para atingir as metas projetadas, e assim atingir a eficiência e a eficácia, e dar respostas imediatas ao mercado, colocam os sistemas e as escolas numa encruzilhada: ou elevam os índices ou serão responsabilizados pelo fracasso. A melhor forma é fazer com que os alunos sejam “preparados” para responder aos exames standardizados.

Dessa maneira, além de todos os problemas que vieram após a pandemia, as professoras tinham que lidar com a pressão das avaliações externas, que não é algo novo e implica diretamente nas escolhas curriculares das docentes. Muitas vezes, o ato de alfabetizar fica restrito ao treino para a realização de provas padronizadas, que valorizam excessivamente as habilidades técnicas, como a decodificação de palavras, sem dar a devida relevância a outras dimensões da alfabetização, como a compreensão de textos, o contexto social e cultural dos alunos, e a capacidade de interpretar e refletir criticamente sobre o que leem. Assim, a avaliação pode acabar sendo incompleta e até mesmo distorcida, uma vez que, não considera as diversas facetas do aprendizado da leitura e da escrita. Dessa forma, a alfabetização como um ato social e político e espaço de apropriação da cultura escrita é deixada de lado. Gera-se assim, uma cobrança para as professoras e para os alunos, de modo que não há espaço para um planejamento participativo que dialogue com a realidade social dos alunos, pois os conteúdos que são cobrados nos testes externos, em sua grande maioria, não dialogam com as vivências das salas de aulas.

## Considerações Finais

Ao longo do artigo, buscamos analisar como professoras, da região do Campo das Vertentes (MG), planejaram e concretizaram suas práticas pedagógicas no retorno ao ensino presencial. Esse retorno na região reflete a realidade do restante do país, caracterizado por um período de cuidados e inquietação que exigiu diversas abordagens por parte das educadoras, para que pudessem alfabetizar as crianças, como têm revelado outros estudos da AlfaRede.

As abordagens adotadas pelas docentes mostram um esforço coletivo para mitigar as defasagens educacionais do ensino remoto. Além disso, elas demonstraram flexibilidade e comprometimento, reorganizando seus planejamentos e práticas pedagógicas para atender às necessidades heterogêneas de suas turmas. Elas retomaram os agrupamentos e reagrupamentos, as sequências didáticas centradas em textos curtos e os jogos educativos, digitais ou não – muitas dessas contribuições trazidas de formações anteriores, como o PNAIC, e ressignificadas no contexto atual.

Reafirmando a importância de avaliações diagnósticas – que foram cruciais para ajustar o ensino e garantir que todos os alunos, independentemente de seu nível inicial, pudessem avançar no processo de alfabetização – o trabalho revela ainda que a pandemia trouxe grandes desafios, mas também sublinhou a resiliência e dedicação dos professores, que buscaram formas, ainda que

“cristalizadas”, de tentar o engajamento dos seus alunos e promover uma aprendizagem contínua. Destacamos, contudo, que as contribuições dos estudos do letramento, conforme temos defendido, parecem ter se distanciado ainda mais das práticas docentes nesse momento de retomada, marcado pela ênfase no trabalho com o SEA e suas convenções, ainda que haja um esforço das professoras para alfabetizar letrando.

Por fim, destacamos a urgência de políticas públicas que apoiem tanto alunos quanto educadores nos próximos anos, garantindo recursos adequados e formação contínua para enfrentar os desdobramentos da pandemia.

## Referências

- Almeida, A. C.; Macedo, M. S. A. N.; Dezotti, M. Alfabetização como apropriação da cultura escrita. *Poiesis*, v. 17, n. 32, p. 201-221, 2023. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/20186/19127>. Acesso em: 2 jun. 2024.
- Amaro, I. Avaliação externa da escola: repercussões, tensões e possibilidades. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 24, n. 54, p. 32-55, 2013. Doi: <https://doi.org/10.18222/ea245420131901>.
- Bardin, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 1977.
- Brasil. Secretaria de Educação Básica. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento*. Brasília: MEC, SEB, 2012. (Ano 2, unidade 2). Disponível em: <https://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/113.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2024.
- Corsino, P. Educação Infantil, alfabetização, leitura e escrita: indagações com Alice, no país das maravilhas. In: Macedo, M. S. A. N.; Gontijo, C. M. M. (org.). *Políticas e práticas de alfabetização*. Recife: Ed. UFPE, 2017.
- Dubeux, M. H. S.; Souza, I. P. Organização do trabalho pedagógico por sequências didáticas. In: Brasil; Secretaria de Educação Básica (org.). *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento; projetos didáticos; sequências didáticas*. Brasília: MEC, SEB, 2012. (Ano 01, unidade 06). p. 27-37. Disponível em: <https://gedh-uerj.pro.br/documentos/pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa-planejando-a-alfabetizacao-interagindo-diferentes-areas-do-conhecimento-projetos-didaticos-e-sequencias-didaticas/>. Acesso em: 20 dez. 2024.
- Ferreiro, E. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, n. 52, p. 7-17, 1985. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1357>. Acesso em: 14 dez. 2024.
- Ferreiro, E.; Teberosky, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- Gatti, B. A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- Goulart, C. Alfabetização e letramento: os processos e o lugar da literatura. In: Paiva, A. et al. *Literatura: saberes em movimento*. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2007.
- Goulart, C. M. A. A. Cultura escrita e escola: letrar alfabetizando. In: Marinho, M.; Carvalho, G. T. (org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora: UFMG, 2010. p. 438-456.
- Leal, T. F. Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola. In: Morais, A. G.; Albuquerque, E. B. C.; Leal, T. F. (org.). *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 89-110. Disponível em: <https://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/20.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2024.
- Leal, T. F.; Albuquerque, E. B. C.; Leite, T. M. R. Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?) In: Morais, A. G.; Albuquerque, E. B. C.; Leal, T. F. (org.). *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 111-131. Disponível em: <https://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/20.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2024.
- Leite, T. M. R.; Morais, A. G. Atendendo à diversidade: o trabalho com todas as crianças no dia a dia, usando diferentes recursos didáticos. In: Brasil; Secretaria de Educação Básica. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades*. Brasília: MEC, SEB, 2012. p. 19-30. (Ano 03, unidade 07). Disponível em: <https://gedh-uerj.pro.br/documentos/pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa-a-heterogeneidade-em-sala-de-aula-e-a-diversificacao-das-atividades/>. Acesso em: 14 dez. 2024.

- Macedo, M. S. A. N. (org.). *Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19: resultados de uma pesquisa em rede*. São Paulo: Parábola, 2022. Disponível em: <https://www.dropbox.com/s/1yui7iko11h6h4s/Retratos.pdf?dl=0>. Acesso em: 6 ago. 2024.
- Macedo, M. S. A. N. et al. (org.). *Retratos da alfabetização no pós-pandemia: resultados de uma pesquisa em rede*. Curitiba: CRV, 2024. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1i2WBaWNOdRWIOAifxNTHb-GHORKbVKL9/view>. Acesso em: 8 set. 2024.
- Macedo, M. S. A. N.; Almeida, A. C.; Dezotti, M. Alfabetização crítica: contribuições de Paulo Freire e dos novos estudos do letramento. *Linhas Críticas*, v. 26, 2020. Doi: <https://doi.org/10.26512/lc.v26.2020.29785>.
- Morais, A. G. *Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- Morais, A. G.; Leite, T. M. R. Direitos de aprendizagem, heterogeneidade dos aprendizes e atendimento à diversidade, no final do ciclo de alfabetização: diagnosticando e organizando as crianças na sala de aula. In: Brasil; Secretaria de Educação Básica. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades*. Brasília: MEC, SEB, 2012. p. 6-18. (Ano 03, unidade 07). Disponível em: <https://gedh-uerj.pro.br/documentos/pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa-a-heterogeneidade-em-sala-de-aula-e-a-diversificacao-das-atividades/>. Acesso em: 14 dez. 2024.
- Porto, G. C.; Lapuente, J. S. M.; Nörnberg, M. Elaboração de sequências didáticas na organização do trabalho pedagógico. In: Nörnberg, M.; Miranda, A. R. M.; Porto, G. C. (org.). *Docência e planejamento: ação pedagógica no ciclo de alfabetização: volume 4*. Porto Alegre: Evangraf, 2018. p. 17-36. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2018/05/MIOLO-WEB-FAU-4.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2024.
- Rocha, G. Avaliação Diagnóstica. In: Frade, I. C. A. S.; Val, M. G. C.; Bregunci, M. G. C. (org.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/avaliacao-diagnostica>. Acesso em: 14 dez. 2024.
- Soares, M. B. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.
- Soares, M. B. *Alfalettrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020.
- Soares, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 5-17, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRrZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2024.
- Street, B. V. Os Novos estudos sobre o Letramento: histórico e perspectivas. In: Marinho, M.; Carvalho G. (org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010. p. 33-53.
- Tassoni, E. C. M.; Jesus, É. M.; Almeida, A. C. O retorno das aulas presenciais em três estados do Sudeste brasileiro: dilemas e ações. 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. 81-99. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1i2WBaWNOdRWIOAifxNTHb-GHORKbVKL9/view>. Acesso em: 8 set. 2024.
- Vitor, K. K. S.; Macedo, M. S. A. N.; Almeida, A. C. Alfabetização e heterogeneidade: discursos docentes sobre estratégias didáticas na volta ao ensino presencial. *Debates em Educação*, v. 16, n. 38, e18013, 2024. Doi: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2024v16n38pe18013>.

## Colaboradores

Conceituação, Curadoria de dados, Metodologia, Investigação, Escrita – rascunho original: A. L. S. PASSOS. Conceituação, Supervisão, Metodologia, Escrita – revisão e edição: A. C. ALMEIDA.