

DOSSIÊ

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

Editora

Luciana Haddad Ferreira

Apoio

Conselho Nacional de  
Desenvolvimento Científico e  
Tecnológico (Processo  
nº 405324/2023-5).

Conflito de interesses

Não há conflito de interesses.

Recebido

2 abr. 2025

Aprovado

26 maio 2025

# As aprendizagens docentes e a pandemia: e agora?

## *Teacher learning and the pandemic: what now?*

Elvira Cristina Martins Tassoni<sup>1</sup> , Cecília Maria Aldigueri Goulart<sup>2</sup> 

<sup>1</sup> Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação. Campinas, SP, Brasil. Correspondência para: E. C. M. TASSONI. E-mail: <cristinatassoni@puc-campinas.edu.br>.

<sup>2</sup> Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

**Como citar este artigo:** Tassoni, E. C. M.; Goulart, C. M. A. As aprendizagens docentes e a pandemia: e agora?. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 30, e15297, 2025. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v30a2025e15297>

### Resumo

Apresentamos parte dos resultados da pesquisa realizada com professores no interior de um projeto de investigação de abrangência nacional. O projeto visou conhecer o trabalho pedagógico que foi realizado desde o início do ensino remoto emergencial até o retorno totalmente presencial às escolas. De abordagem quali-quantitativa, a pesquisa abrangeu grande parte do Brasil. Este recorte focaliza três estados da Região Sudeste – Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo. Os instrumentos empregados tanto no período de ensino remoto quanto na volta às aulas presenciais foram questionários seguidos do trabalho com grupos focais. Em ambos os momentos, tais instrumentos oportunizaram que professores falassem sobre suas condições de trabalho, angústias, medos e desafios, constituindo-se em uma forma de acolher uma categoria profissional que se deparou com uma mudança radical na essência do seu trabalho. Problematicamos aqui as aprendizagens docentes no período remoto, apesar das inúmeras dificuldades e desigualdades em diversos âmbitos, bem como o risco que o retorno às aulas presenciais pode trazer para o enfraquecimento dessas aprendizagens. A padronização das avaliações, desconsiderando os quase dois anos letivos de ensino remoto, e a responsabilização de professores pela não aprendizagem ameaçam as poucas experiências relevantes e promissoras vividas durante o ensino remoto. A parceria entre professores, a troca de saberes e descobertas e a aproximação com as famílias contribuíram para fortalecer o trabalho docente. A literatura, as reflexões dinâmicas com e sobre a linguagem escrita e os espaços de escuta dos estudantes foram relevantes fontes de produção de discurso e atribuição de sentidos ao que se escreveu, leu e falou.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Ensino Fundamental. Leitura e escrita. Pós-Pandemia.

### Abstract

*We present part of a survey carried out with teachers as part of a nationwide research project. The project aimed to understand the pedagogical work that was carried out from the start of emergency remote teaching to the return of fully face-to-face teaching in schools. With a qualitative and quantitative approach, the research covered a large part of Brazil. This section focuses on three states in the Southeast – Minas Gerais, Rio de Janeiro and São Paulo. The instruments used during both the remote teaching period and the return to face-to-face classes*



were questionnaires followed by focus groups. At both times, these instruments allowed teachers to talk about their working conditions, anxieties, fears, and challenges. They were a way of welcoming a professional category that faced a radical change in the essence of its work. Here we problematize teachers' learning during the remote period, despite the countless difficulties and inequalities in various areas, and the risk that returning to face-to-face classes could weaken this learning. The standardization of assessments, disregarding the almost two academic years of remote teaching, and the blaming of teachers for not learning, threaten the few relevant and promising experiences that took place during remote teaching. The partnership between teachers, the exchange of knowledge and discoveries, and the rapprochement with families have all strengthened the teaching work. Literature, dynamic reflections with and on written language, and spaces for listening to students were important sources for producing discourse and attributing meaning to what was written, read, and spoken.

**Keywords:** Literacy. Elementary school. Reading and writing. Post-pandemic.

---

## Introdução

A Rede de Pesquisa em Alfabetização (AlfaRede) teve como um dos seus objetivos de investigação coletiva mapear as condições de trabalho docente, incluindo os processos de ensino e de aprendizagem, desde o início da implantação do Ensino Remoto Emergencial (ERE), em decorrência da pandemia de COVID-19, em 2020, até o retorno às aulas presenciais em 2022. No presente artigo, tomamos como ponto de partida os princípios, os objetivos e a trajetória de investigação do coletivo AlfaRede para conhecer aspectos da realidade da Região Sudeste do Brasil, mais especificamente de três estados desta região – Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo.

A pesquisa se organizou em duas fases identificadas como: Fase 1 (ERE) e fase 2 (Retorno às escolas). O material empírico foi produzido por meio de questionários específicos para cada uma das fases, seguidos da realização de grupos focais. Os questionários tiveram como objetivo reunir informações tanto da experiência pedagógica e educativa realizada remotamente, quanto da experiência da retomada das aulas nas escolas, desde a preparação inicial com os protocolos sanitários e pedagógicos. Nos grupos focais, foi possível apurar e compreender, mais detalhadamente, alguns aspectos de cada fase vivida. No presente artigo, apresentamos os resultados da pesquisa, evidenciando aspectos do trabalho coletivo e das práticas, especificamente, em relação ao ensino da escrita e da leitura.

Dessa forma, os questionários e os grupos focais foram instrumentos relevantes, pois abriram um espaço para que professoras e professores falassem sobre as condições enfrentadas, tanto durante o ERE, quanto no retorno às aulas presenciais. Ambos os momentos se constituíram em modo de acolher uma categoria profissional que se deparou com uma mudança radical na essência do seu trabalho. Ensinar implica o encontro entre pessoas, especialmente ensinar crianças. Implica, pois, presencialidade, uma dinâmica interativa em tempo real em que as reações de um reorganizam e direcionam as reações dos outros.

A escola brasileira enfrenta historicamente grandes desafios para que a totalidade de estudantes se aproprie dos conhecimentos valorizados socialmente, viabilizando o direito à aprendizagem. Dentre esses direitos está o direito à leitura e à escrita, fundamentais para a garantia dos demais direitos. A pandemia de COVID-19 agravou, em muito, esse cenário. Várias pesquisas denunciaram as imensas desigualdades na oferta do ensino remoto, no acesso e na realização das atividades, por parte dos estudantes (Dias; Pinto, 2020; Bizelli *et al.*, 2021; Saviani; Galvão, 2021; Tassoni; Sofiato, 2022; Macedo, 2022; Macedo *et al.*, 2024; entre outros).

## Procedimentos Metodológicos

O estudo realizado, como já mencionado, envolveu duas grandes fases. A primeira com foco no ERE e a segunda com foco no retorno às aulas integralmente presenciais. Ambas as fases seguiram o mesmo desenho metodológico, articulando dados quantitativos com dados qualitativos. A etapa inicial, nas duas fases, contou com um questionário, com a intenção de abranger o maior número possível de participantes, em todas as regiões do Brasil. Gil (2019, p. 128) ressalta que o questionário é uma “técnica de investigação composta por [...] questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

Na segunda fase, visando a produção de dados qualitativos, foram realizados grupos focais, que, com base em Gatti (2005), envolvem reunir um grupo de pessoas convidadas especialmente para discutir e comentar um tema. A autora defende que

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado (Gatti, 2005, p. 11).

O primeiro questionário continha 37 questões, das quais 35 eram fechadas e duas abertas. As questões fechadas buscavam traçar o perfil dos participantes e reunir informações sobre a organização, o planejamento e a realização do ERE, em relação a equipamentos, formação, ferramentas disponíveis e participação dos estudantes. As duas questões abertas indagavam sobre ações, em diferentes âmbitos, para minimizar os efeitos da pandemia; e sobre as expectativas para o retorno presencial à escola. O questionário foi distribuído de forma on-line, pela plataforma *Google Forms*, entre os meses de junho e setembro de 2020, e obteve a participação de 14.735 respondentes, entre eles, professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, além de gestores vinculados a essas duas etapas da Educação Básica.

A partir dos dados quantitativos, após a análise das informações e visando ampliar e aprofundar a compreensão das experiências vividas naquele período, pesquisadores de diferentes IES realizaram grupos focais com docentes tanto da Educação Infantil quanto dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na segunda fase da pesquisa, o questionário continha 28 questões, dentre as quais 27 eram fechadas e apenas uma aberta, para o registro dos comentários que os participantes desejassem expressar. As questões fechadas, além de reunirem informações para traçar o perfil dos participantes, indagavam sobre as condições da escola para o retorno presencial, em relação a vários aspectos, como, por exemplo, as formas de avaliação diagnóstica, realizadas ou não e a avaliação do ERE. Tal questionário foi distribuído da mesma forma que o primeiro, no ano de 2022, tendo permanecido disponível até meados de 2023. Obtivemos 5.700 respondentes, focalizando professoras do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. O trabalho com grupos focais também ocorreu nesta segunda fase, focalizando o retorno às aulas presenciais, possibilitando a produção de dados qualitativos em diferentes regiões do país.

As reflexões aqui realizadas ora estarão fundamentadas nos resultados dos três estados da região Sudeste – Minas Gerais, Rio de Janeiro<sup>3</sup> e São Paulo, ora nos resultados produzidos em

<sup>3</sup> O Estado do Rio de Janeiro participou somente da segunda fase da pesquisa.

São Paulo e no Rio de Janeiro, uma vez que foi nesses estados que as autoras realizaram os grupos focais.

O artigo, portanto, traz um recorte dos resultados da pesquisa em rede, aprovada pelo parecer n. 4.237.062 e registrada na Plataforma Brasil, sob o código 36333320.0.0000.5151.

## Resultados da investigação: destaques selecionados

Durante o ERE, em São Paulo, a realização dos grupos focais contou com a participação de 19 professoras de diferentes municípios, organizadas em quatro grupos. Os resultados evidenciam dois movimentos: (i) a busca intensa de professores e gestores para viabilizar o trabalho – mitigando a ausência do encontro na escola; e (ii) o enfrentamento dos desafios em lidar com as novas tecnologias.

Em ambos os movimentos, quem pôde vivenciar a experiência de contar com a parceria dos seus pares enfrentou esse período com menos angústia e sofrimento. As trocas, o apoio, a busca coletiva e o compartilhamento das descobertas viabilizaram o planejamento, a elaboração de atividades e a adaptação do trabalho.

*Tem sido uma possibilidade bem rica de aprendizado mesmo. Às vezes eu sinto que é como se eu tivesse uma formação constante nessas reuniões coletivas que nós temos, porque eu aprendo demais com elas, mesmo nesse ambiente restrito que a gente não se vê e tem que pensar tudo de forma meio adaptada. O trabalho coletivo, sobretudo nesse grupo que eu estou, está mais forte, está um pouco mais coerente (Professora, 2º ano. Rio Claro).*

O ERE foi viabilizado pelos esforços das professoras<sup>4</sup>, que custearam equipamentos, internet banda larga, luz apropriada, entre outras coisas, para propiciar o trabalho não presencial. Nesse contexto, a proximidade com as famílias foi um fator inevitável. Era necessária, em se tratando das crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a mediação das famílias, a fim de que o proposto pelas professoras fosse realizado. As orientações em relação ao material impresso ou ao que era postado em plataformas, e mesmo ao que era demandado em momentos síncronos, dependiam de forma inevitável da participação das famílias.

*Historicamente a gente vem de uma relação [com as famílias] que pode ser melhor, pode ser mais próxima e pode ajudar muito a gente no processo com as crianças. Só que talvez a gente, por diversas razões, não tenha feito esse caminho antes e agora a gente se viu obrigada a ter essa proximidade. Não foi uma opção, a gente teve que se aproximar. Isso pode ser muito positivo e acho importante que não se perca, porque não dá para pensar a escola sem a família, embora a gente saiba que a criança e a sua família são um “combo”, não tem como separar, talvez só agora essa ficha tenha caído de uma forma extremamente concreta, feito uma bigorna. Claro, temos que ter esse contato! Isso me tocou muito, de ter a possibilidade da família mais perto (Professora, 4º ano. Campinas).*

Veloso *et al.* (2022) discutem a relação família-escola e as tensões que vão ocorrendo ao longo do tempo. Sem dúvida, trata-se historicamente de uma relação desafiadora, polarizada entre movimentos de disputas e de parcerias. Durante o ERE, a parceria entre famílias, escolas e professores foi necessária e urgente, trazendo à tona as desigualdades sociais, em relação ao acesso às tecnologias, somadas ao sofrimento vivido no período e às incertezas em relação ao trabalho, aos recursos para fazer frente às necessidades familiares de alimentação e saúde, fundamentalmente.

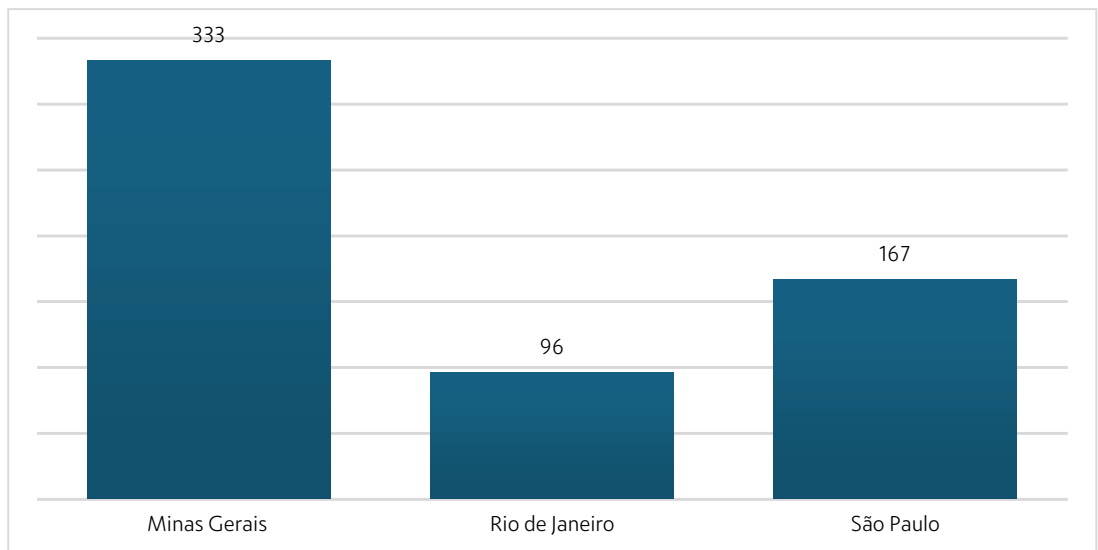
<sup>4</sup> Considerando que o público que participou da pesquisa é majoritariamente feminino, a partir de agora optamos por usar o termo professora e professoras, assim como as participantes.

As autoras evidenciam que o formato do ensino remoto, tanto síncrono quanto assíncrono, “demandou o suporte familiar e os resultados estiveram sujeitos às condições objetivas das famílias” (Veloso, *et al.*, 2022, p. 58).

No âmbito da alfabetização, ou seja, do desenvolvimento da escrita, da leitura e da oralidade, os resultados indicam uma intensificação de propostas, como: a leitura e a contação de histórias, além do envio de obras literárias para casa, a serem lidas e socializadas posteriormente, sobretudo em momentos síncronos; as pesquisas/buscas em casa de objetos para se constituírem em tema de diálogo com os colegas: objetos que iniciavam com uma determinada letra, objetos de um mesmo conjunto temático, estabelecendo critérios de classificação. Aconteceram, também, orientações para a criação de situações de conversa com a família a respeito de temas específicos.

Mesmo não atingindo todas as crianças, pois a grande maioria não conseguia acesso regular aos encontros síncronos, nem às plataformas utilizadas, e mesmo com a precariedade com que o ERE aconteceu, observamos: a potência do coletivo e a força que pode haver na parceria com as famílias. No entanto, reafirmamos que o ensino e a aprendizagem acontecem no encontro – na presencialidade e, que o ensino da leitura e da escrita, para fazer sentido às crianças, deve partir de situações concretas de uso da linguagem, isto é, de práticas sociais.

Quanto à segunda fase da pesquisa, três Estados da Região Sudeste estiveram representados. Foram 596 participantes, distribuídos na proporção apresentada na Figura 1.

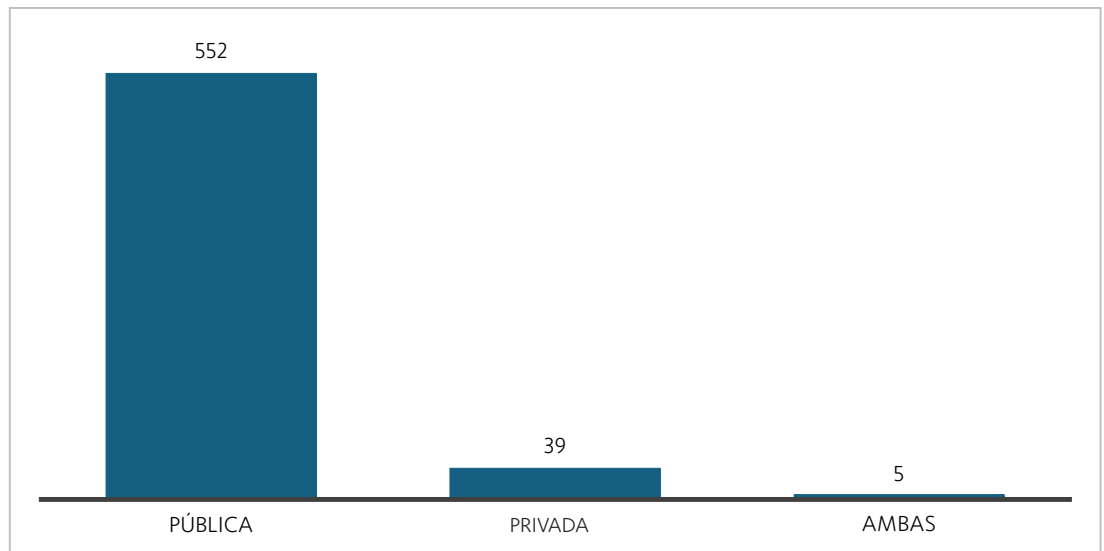


**Figura 1** – Participantes por Estado da Região Sudeste.  
Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

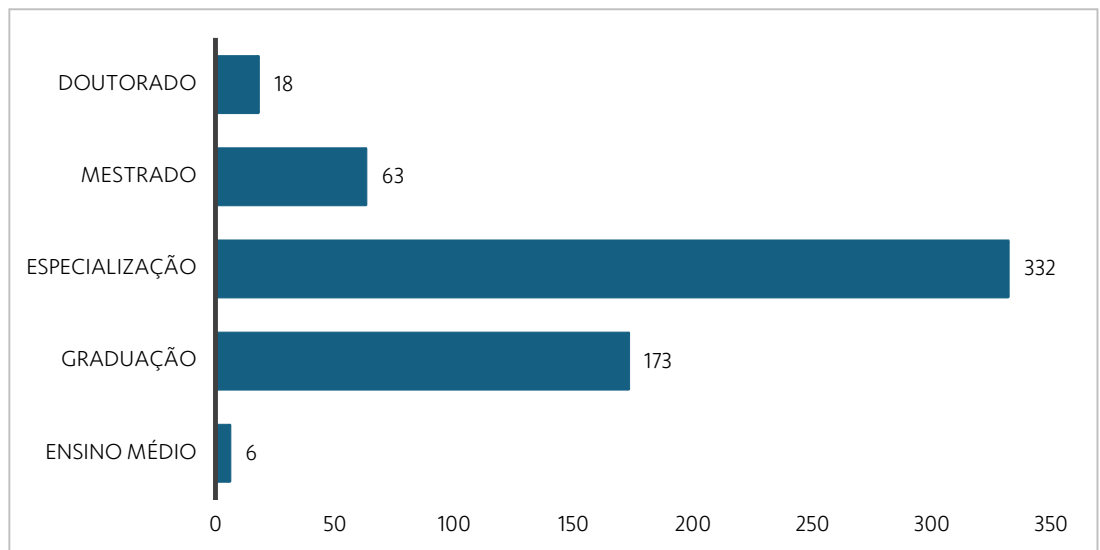
Quanto ao perfil das participantes, 91% atuavam em rede pública de ensino, municipal ou estadual, como pode ser visualizado na Figura 2.

Quanto à formação acadêmica das professoras, 85% possuíam graduação em Pedagogia ou Normal Superior, conforme apresenta a Figura 3.

Conforme podemos observar na Figura 3, 332 professoras, ou seja, 99% das participantes, tinham nível superior e a grande concentração, quase 70%, indicava a formação em nível de pós-graduação. Desse percentual, quase 56% na modalidade *Lato Sensu* e 14% na *Stricto Sensu*, o que retrata que o grupo de participantes apresentou um nível diferenciado de formação.



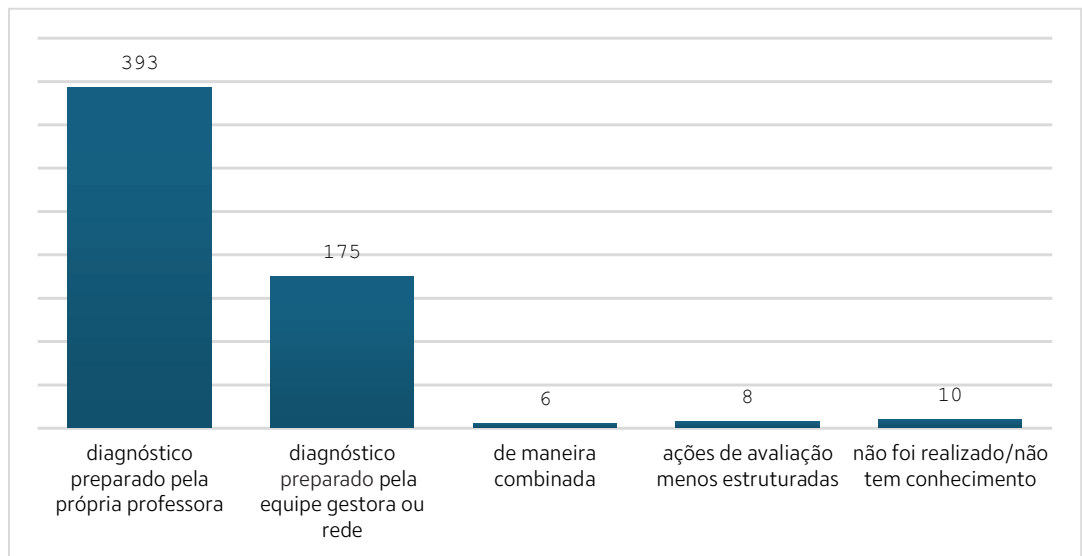
**Figura 2** – Caráter da Rede de ensino.  
Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).



**Figura 3** – Grau de Escolarização.  
Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Uma das questões que se mostrou relevante para as reflexões que aqui apresentamos refere-se aos procedimentos utilizados para a realização da avaliação diagnóstica. Após praticamente dois anos letivos de ensino remoto, conhecer os saberes trazidos pelas crianças era fundamental para o planejamento escolar e a definição de caminhos para seguir adiante. Quais seriam as escolhas mais produtivas frente às necessidades do grupo? Consideramos que aspectos como a clareza sobre de onde partir, a definição de objetivos possíveis de serem atingidos, a seleção de conteúdos que deveriam ser priorizados, a escolha de estratégias coerentes, tanto com os conteúdos, quanto em relação aos objetivos, eram essenciais para o planejamento e acolhimento das crianças no retorno presencial. Identificamos um percentual significativo de atividades de

avaliação diagnóstica realizadas pelas professoras (66%), como indica a Figura 4, e houve também a avaliação organizada por algumas Secretarias de Educação (30%).



**Figura 4** – Avaliação Diagnóstica.  
Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

As avaliações diagnósticas elaboradas sem a participação das professoras pautaram-se em referências a conteúdos correspondentes a cada ano escolar. Nesses casos, os dois anos letivos de ERE, em que muitas crianças ficaram excluídas, foram desconsiderados, ou ao menos, considerados insuficientes para as aprendizagens. Dessa forma, o diagnóstico não caminhou na direção de observar o que as crianças sabiam, mas de constatar o que não sabiam. Esta situação gerava, por exemplo, o que expõe a transcrição da fala de uma professora, exposta abaixo.

*Cobranças da rede que os alunos atinjam as metas propostas para terceiro ano, quando na realidade eles estão num nível de escrita e leitura de primeiro (Professora, 3º ano do Ensino Fundamental, escola municipal, Indaiatuba).*

Essa dinâmica de avaliação gerou um controle sobre as práticas docentes visando, atender metas de desempenho, e não no sentido de tomar ciência do que as crianças sabiam. Colocou a professora como treinadora dos conteúdos que as crianças deveriam saber e como responsável pela não aprendizagem, sem considerar as dificuldades do contexto social e os ritmos diferentes de aprendizagem de cada estudante. Avaliar pressupõe uma ação intrinsecamente implicada no processo educativo (Esteban e Fetzner, 2015; Luckesi, 2006); e, especialmente, a avaliação diagnóstica, cujo pressuposto é a “apreensão de aprendizagens relativas a processos e ou percursos anteriores [...] com o objetivo de auxiliar no delineamento de pontos de partida de processos de ensino” (Rocha, 2014). Avalia-se o que foi trabalhado em classe. Avalia-se o ensino e a aprendizagem.

Conhecer e acolher os saberes dos alunos é respeitá-los e, além disso, contribuir para a definição de diretrizes para o planejamento, a fim de traçar caminhos e estratégias para a apropriação de saberes essenciais em cada etapa da escolarização. Insistir em metas distantes das condições concretas em que se encontram os estudantes, por meio de treinamentos e repetições sem sentido, vai na direção problematizada por Freire (2013) de um falso ensinar.

Vivemos tempos de recomposição das aprendizagens, tempos de retomada da vida cotidiana. A recomposição das aprendizagens envolve o trabalho coletivo que busca identificar as condições concretas dos estudantes, a fim de planejar experiências de ensino e de aprendizagem que possam, efetivamente, recompor o processo de aprendizagem (Melo; Tassoni; Barreto, 2023). É a avaliação que norteará as futuras ações e o planejamento.

No centro do cenário pedagógico investigado está o ensino-aprendizagem da escrita e o processo de alfabetização, campo em que há muitas tensões teórico-metodológicas. Podemos, de forma muito simplificada, situar a compreensão da escrita como um código ou como um complexo sistema de representação. Na escrita concebida como código, são focalizadas as menores unidades linguísticas (fonema, letra, sílaba, palavra), que não guardam sentido em si, buscando-se corresponder as unidades gráficas às suas correspondências sonoras, por meio de treinos e repetições, como se houvesse uma estabilidade nessas relações. Em contrapartida, na compreensão da escrita como um sistema representacional, há o destaque para a leitura e a escrita de textos para a interação por meio da linguagem, priorizando unidades linguísticas com sentido e processos socialmente constituídos. Escreve-se para alguém; lê-se para alguém; mesmo que esse alguém seja o próprio escriba.

O modo como a escrita é concebida, de um modo geral, se traduz em importantes diferenças metodológicas na escola, nos processos de ensino-aprendizagem. Concebida como código, enfatizam-se treinos e repetições, sem finalidade clara, memorização, sem uma motivação social, controle da aprendizagem, para saber quem sabe e quem não sabe, e o pressuposto de que todos estão no mesmo ponto de partida e avançam, ou deveriam avançar, juntos. Por outro lado, a escrita entendida como sistema representacional considera todos os discursos relevantes e eixos das interações e, portanto, objetos históricos, sociais, vivos, dinâmicos e com variadas possibilidades de caminhos para a aprendizagem.

São, então, as situações discursivas, as interações, que oferecem elementos para a reflexão, para a discussão e para novas e renovadas elaborações feitas pelas crianças. Assume-se que há diferentes modos de dizer e de escrever, buscando-se, na sala de aula, a ampliação desses modos e não a desvalorização de alguns. As condições de produção da linguagem é que balizarão os modos de falar e de escrever.

A experiência de volta ao presencial em uma escola pública estadual do Município do Rio de Janeiro (RJ), na voz de um professor participante da pesquisa, pode contribuir para aprofundarmos a discussão e a compreensão de modos diferentes de conceber a prática pedagógica no processo de alfabetização. O relato a seguir consta do artigo sobre a pesquisa AlfaRede, realizada no Estado do Rio de Janeiro (Goulart *et al.*, 2024).

A escola havia mudado de sede em fevereiro de 2022, e a equipe de professoras/es realizou um planejamento coletivo para o trabalho de retorno. Na conversa sobre características das turmas, perceberam que os grupos eram diferentes, havia especificidades entre eles, também em relação a conflitos e brigas. Essa observação levou os professores a reverem o que haviam planejado, inclusive os materiais preparados. Começaram a buscar mediações que fizessem sentido para o retorno das crianças à escola, considerando a realidade que viviam na sala de aula. De acordo com o professor, depois de viverem as dificuldades no ensino remoto, seria melhor voltar para o chão da escola com cuidado. O professor assim expressou o modo cuidadoso como retornaram ao presencial: “desceu assim, sabe quando a gente tá andando de avião, você vai descendo por camadas, né? A gente não faz uma descida abrupta, a gente fez isso, né?” (Goulart *et al.*, 2024, p. 292).

O docente destacou a preocupação e a necessidade de cuidado com as questões humanas, porque se identificava com os alunos, já que também se sentia disperso, sem concentração. Exemplificou a sua sensação com o relato de sua própria dispersão, depois de uma hora de aula de espanhol assistida na tela. A literatura foi um caminho. Propôs à turma a exploração do livro *Emocionário*, que acabou se transformando em um projeto de trabalho. Abriu a porta para o que as crianças mais gostavam de fazer – expressar suas emoções. Não havia um padrão, elas expressavam ali o ódio, por exemplo, e exercitavam a escuta. Escutar porque a criança tem ódio, porque tem raiva, escutar o que sentiam. Era, portanto, a partir de atividades como essas relatadas que surgiam atividades de escrita e de reescrita.

Cândido (2004) nos convida a pensar o trabalho com a literatura relacionado ao processo de humanização, que é como também pensamos o trabalho pedagógico. E esclarece:

Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor (Cândido, 2004, p. 180).

Cândido enfatiza que “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (Cândido, 2004, p. 180). Mesmo após um período de interrupção forçada da normalidade da vida social, momento altamente conturbado, as decisões pedagógicas nessa turma focalizada convergiram para movimentar e acolher as emoções de docentes e discentes, desdobrando-se em situações de oralidade, leitura e escrita.

Dando prosseguimento ao relato do professor, ele destacou que o grupo de crianças da turma era muito intenso. O professor afirmou: “Então, as crianças amavam demais, elas odiavam demais, elas gritavam demais, elas brigavam demais” (Goulart *et al.*, 2024, p. 294). O professor relatou que, no final do ano, uma colega docente o interpelou dizendo que ele falava muito alto na sala de aula. O professor respondeu que se ele não falasse alto, não gritasse, as crianças não o ouviriam. A resposta do professor nos deu a dimensão da necessidade de expressão das crianças.

É interessante observar que o referido professor, depois que se encontrou presencialmente com as crianças no período pós-pandemia, renunciou ao planejamento coletivo que havia preparado com colegas e considerou a necessidade de abrir espaço para as vozes e emoções das crianças. Buscou na literatura um caminho para que novas emoções se explicitassem entre todos na classe.

Somos constituídos pela linguagem. Ou seja, no exercício de dialogar com o outro, com os outros, nos humanizamos e nos formamos como pessoas, desde que nascemos. É o que aprendemos com o Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 1997; Voloshinóv, 2006, entre outras obras). Com base nessa premissa, entendemos que o papel principal da escola é dar continuidade ao processo de humanização, gerando oportunidades de trabalho com a linguagem em direções variadas e possibilitar cada vez mais a ampliação da leitura de mundo das crianças. Levando em conta tal compreensão, podemos considerar trabalhar o processo de alfabetização na perspectiva discursiva (Goulart, 2020; Goulart; Corais, 2020; Goulart; Souza, 2015; Smolka, 2000).

É a nossa imersão no universo de discursos formadores da sociedade que nos organiza social, cultural e historicamente. É um universo rico e tensionado por valores divergentes e convergentes, por desejos e deveres que nos comprometem e nos marcam de modos variados

ligados a classes sociais e a religiões, por exemplo, entre outras marcas. Nas salas de aula muitas marcas estão presentes, enriquecendo-nos e, ao mesmo tempo, tensionando-nos, conforme já observado.

As polarizações no campo da alfabetização muitas vezes trazem incompreensões às professoras. Há tradicionalmente uma busca pelo melhor método ou melhor metodologia de trabalho, como se o problema da alfabetização fosse somente metodológico. O método ou a metodologia de trabalho acaba tomando a frente da vida das crianças: Quem são as crianças? O que sabem? De onde vêm? O que pensam? O que desejam aprender?

As professoras têm autonomia para definir os melhores caminhos e atividades para suas classes, mas precisam ter parâmetros tanto teórico-metodológicos quanto relativos às características das crianças com as quais vão interagir para ensinar. Podem, também, coletivamente, definir princípios de trabalho alfabetizadores com colegas, trocar experiências, dialogar.

Franco (2016), ao discutir as práticas pedagógicas e o processo de ensino e aprendizagem de forma ampla, nos dá elementos para refletir sobre o ensino e aprendizagem com vistas ao processo de alfabetização. A autora assevera que “o ensino só se concretiza nas aprendizagens que produz”, e que estas “decorrem de sínteses interpretativas, realizadas nas relações dialéticas do sujeito com seu meio. Não são imediatas ou previsíveis, ocorrem mediante interpretação pelo sujeito dos sentidos criados, das circunstâncias atuais e antigas (...)” (Franco, 2016, p. 58). Assumir esta premissa envolve se colocar em posição epistemológica crítico-emancipatória, que pressupõe a práxis (uma ação reflexiva), e não um treinamento, portanto, na dialética, e não na linearidade.

Podemos nos inspirar em diferentes autores para planejar experiências pedagógicas que se constituam em oportunidades de se aprender sobre o funcionamento do sistema alfabético de escrita, integrado aos usos sociais da leitura e da escrita (Araújo *et al.*, 2022; Arena, 2023; Goulart e Corais, 2020; Goulart, 2020; Leal; Brandão; Albuquerque, 2021; Macedo, 2020; Smolka, 2000; Soares, 2022, entre outros). As atividades de ler e de escrever precisam ter sentido para as crianças. Precisamos sempre nos indagar: Por que vou propor tal atividade?

É importante termos clareza dos objetivos de cada proposta, sobre “O que estou ensinando” e “Por que?”. Precisamos tomar como ponto de partida os saberes das crianças como reveladores de seus conhecimentos, e não com um olhar sobre o que está faltando, ou o que está “errado”. A partir desses saberes é importante refletir e elaborar ou escolher estratégias metodológicas, que viabilizem o alcance do que se espera – como posso propor tal atividade? Por fim, avaliar o trabalho realizado na direção dos objetivos propostos inicialmente.

Franco (2016), mais uma vez, nos ajuda a conceber que as práticas pedagógicas se organizam em torno de intencionalidades e trabalham com e na historicidade, implicando tomadas de decisões e de posições. Assim como afirma que “A prática não muda por decretos ou por imposições; ela pode mudar se houver o envolvimento crítico e reflexivo dos sujeitos da prática” (Franco, 2016, p. 546).

Retomando o contexto vivido durante a pandemia, sobretudo em relação às condições concretas em que o ERE se deu, considerando, ainda, o cenário pós-pandemia, a volta às escolas, a retomada da presencialidade, a constatação das lacunas, totalmente previsíveis, nas aprendizagens dos estudantes, algumas questões ficam para reflexão: Que escolhas são possíveis em relação às avaliações? O vivido em relação às parcerias e ao trabalho coletivo pode ser resgatado e fortalecido? A experiência dramática que vivemos pode ser uma oportunidade de rever certezas, de fazer mudanças?

## Conclusão

Para finalizar, queremos destacar a importância e a necessidade do resgate do que aprendemos e vivemos em relação ao trabalho docente durante e após a pandemia. No presente artigo, trouxemos alguns poucos aspectos e recortes de experiências vividas nos três estados da Região Sudeste que investigamos – Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo. Consideramos a peculiaridade da prática pedagógica como integrante dos processos de formação e humanização, na direção da transformação social, implicando, por isso, intencionalidade e delicadeza. Lidamos com a parte mais sensível do ser humano – seu intelecto e seus sentimentos –, em um momento de grande sofrimento com a pandemia da COVID-19 e suas consequências, como, por exemplo, o número expressivo de mortes.

Nesse trágico cenário, os professores fizeram acontecer o ERE em condições infinitamente aquém do mínimo necessário. Foram os professores que viabilizaram o trabalho, mitigando a ausência do encontro presencial na escola. Também foram eles que enfrentaram o desafio de ensinar utilizando a tecnologia. Com muitos desafios e muitos esforços, alguns professores estabeleceram parcerias fundamentais para enfrentar dificuldades, muito atípicas em relação ao que estavam acostumados. A parceria com seus pares e com as famílias foi um acontecimento necessário, e quem conseguiu viver essa experiência se sentiu mais fortalecido e mais apoiado.

A retomada das aulas presenciais foi cautelosa e escancarou as consequências da ausência do encontro nas salas de aula. Havia lacunas de conhecimentos específicos aos quais os estudantes não tiveram acesso, bem como lacunas no desenvolvimento social – o afastamento entre as pessoas impossibilitou a construção de um arcabouço de conhecimentos sobre as relações com o outro, os comportamentos e as formas de falar e agir em um grupo social mais amplo e diverso que a família.

O trabalho na escola não pode se focalizar somente nos conteúdos não ensinados, mas precisa centrar-se nos professores e estudantes concretos que voltaram a conviver depois de uma dramática experiência. As linguagens oral, escrita, corporal e visual poderiam ser, e foram muitas vezes, recursos potentes de expressão e de interação. Essas formas de representar e contar o vivido e os sentimentos possibilitaram que a atribuição de sentidos fosse o eixo do processo de desenvolvimento da leitura e da escrita.

O processo de ensinar, como ação intencional, envolve reflexão sobre o fazer pedagógico de maneira dialética – pensar, sentir, agir, de forma imbricada. É essa intencionalidade docente reflexiva que dá sentido às práticas e possibilita que estudantes atribuam sentido também ao que fazem (ao que escrevem, leem, falam...).

Centrar o retorno às aulas em avaliações perversas, que punem alunos e professores, é apagar a experiência pandêmica, assumir que o esforço não valeu a pena e continuar do ponto que cada um parou, como se nada e ninguém tivesse mudado. Os professores mostraram que são capazes de mudar, que são solidários e que são fortes. Seria esse um caminho para mudar o funcionamento cristalizado da escola? Não é uma pergunta para colocar essa responsabilidade apenas nos professores, mas para fortalecê-los na conscientização de que as mudanças necessárias – e com possibilidades de serem permanentes – são as que se constroem coletivamente, dentro das escolas.

## Referências

Araújo, L. C. *et al.* *Alfabetização: saberes docentes, recursos didáticos e laboratórios formativos*. Curitiba: CRV, 2022.

- Arena, D. B. Entre a literatura impressa e a digital. *Textura – Revista de Educação e Letras*, v. 25, n. 63, p. 139-154, 2023.
- Bakhtin, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes. 2. ed. São Paulo: Martins fontes, 1997.
- Bizelli, J. L. et al. La gestión educativa en situación de Confinamiento en Brasil. In: Sallán, J. G.; Juan, C. M. (org.). *La gestión de los centros educativos en situación de confinamiento en Iberoamérica*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 2021.
- Cândido, A. O direito à literatura. In: Cândido, A. *Vários Escritos*. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191.
- Dias, E.; Pinto, F. C. F. A Educação e a Covid-19. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 28, n. 108, p. 545-554, 2020.
- Esteban, M. T.; Fetzner, A. R. A redução da escola: a avaliação externa e o aprisionamento curricular. *Educar em Revista*, n. 1, p. 75-92, 2015.
- Franco, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016.
- Freire, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa de ensino*. São Paulo: Paz e Terra, 2013.
- Gatti, B. A. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- Gil, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- Goulart, C. M. A. Discurso e Ensino: diretrizes para conceber novos significados para a escola na contemporaneidade. *Estudos Linguísticos*, v. 49, p. 48-71, 2020.
- Goulart, C. M. A. et al. O olhar de professor do estado do Rio de Janeiro sobre o período de retorno ao ensino presencial. In: Macedo, M. S. A. N. et al. (org.). *Retratos da alfabetização no pós-pandemia: resultados de uma pesquisa em rede*. Curitiba: Editora CRV, 2024.
- Goulart, C. M. A.; Corais, M. C. Alfabetização, discurso e produção de sentidos sociais: dimensões e balizas para a pesquisa e para o ensino da escrita. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, v. 15, n. 4, p. 76-97, 2020.
- Goulart, C. M. A.; Souza, M. *Como alfabetizar? Na roda com professoras dos anos iniciais*. Campinas: Papyrus, 2015.
- Leal, T. F.; Brandão, A. C. P.; Albuquerque, R. K. Condições de produção na escrita coletiva de textos: uma análise da mediação docente. *Atos de Pesquisa Em Educação*, v. 16, e8148, 2021.
- Luckesi, C. C. Avaliação da aprendizagem: domínio e/ou desenvolvimento? *Abc Educatio*, v. 7, n. 56, p. 32-34, 2006.
- Macedo, M. S. A. N. Contribuições teórico-metodológicas para a pesquisa sobre letramento na escola. *Educação & Realidade*, v. 45, n. 2, e99897, 2020.
- Macedo, M. S. A. N. (org.). *Retratos da Alfabetização na pandemia de Covid-19: resultados de uma pesquisa em rede*. São Paulo: Parábola, 2022.
- Macedo, M. S. A. N. et al. (org.). *Retratos da Alfabetização no pós-pandemia: resultados de uma pesquisa em rede*. Curitiba: CRV, 2024.
- Melo, R. A.; Tassoni, E. C. M.; Barreto, J. P. S. A alfabetização de crianças no contexto pós-pandemia. *Cadernos Cajuína – Revista Interdisciplinar*, v. 8, n. 1, 2023.
- Rocha, G. *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (org.). Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2014.
- Saviani, D.; Galvão, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. *Universidade e Sociedade*, v. 31, n. 67, 2021.
- Smolka, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 9. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2000.

Soares, M. B. *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2022.

Tassoni, E. C. M.; Sofiato, C. G. Educação e pandemia: tempos e diálogos desafiadores. In: Osti, A.; Venditti Júnior, R. (org.). *Educação em diferentes perspectivas: conceitos, aplicações e interdisciplinaridade no contexto pedagógico*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 15-36.

Veloso, G. M. *et al.* Ensino remoto emergencial em Minas Gerais: novas configurações na relação família-escola? In: Macedo, M. S. A. N. (org.). *Retratos da Alfabetização na pandemia de Covid-19: resultados de uma pesquisa em rede*. São Paulo: Parábola, 2022. p. 48-67.

Voloshinóv, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

## Colaboradores

Conceituação, Curadoria de dados, Análise formal, Escrita – rascunho original e Escrita – revisão e edição: E. C. M. TASSONI e C. M. A. GOULART.