

ALFABETIZAR: (INTER)AÇÕES DIALÓGICAS E SABER-FAZER DOCENTE

Adriana Cavalcanti dos Santos¹
Érica Raiane de Santana Galvão²
Jânio Nunes dos Santos³
Viviane Caline de Souza Pinheiro⁴

Resumo: Este artigo objetiva analisar o saber-fazer docente no contexto pós-pandemia em Alagoas. Busca-se compreender: como os professores estão mobilizando os seus saberes-fazer no desenvolvimento de suas práticas durante o processo de alfabetização? Metodologicamente, esta pesquisa enquadra-se em uma investigação quanti-qualitativa (Sampieri; Collado; Lucio, 2013) por articular resultados de um *survey* aliados aos dados produzidos a partir de grupos focais (Gatti, 2005). O grupo focal foi realizado com seis professores alfabetizadores do estado de Alagoas, *corpus* coletado no contexto da pesquisa do Coletivo AlfaRede. Os resultados apontam que os professores mobilizaram saberes e, na atuação dos seus saberes-fazer, engajaram-se diante das novas necessidades de adaptações e transformações escolares exercendo um papel fundamental em busca do aprendizado dos estudantes no atual cenário educacional.

Palavras-chave: alfabetização; saberes-fazer; planejamento.

LITERACY: DIALOGIC (INTER)ACTIONS AND TEACHER KNOWLEDGE

Abstract: This article aims to analyze teaching know-how in the post-pandemic context in Alagoas. We seek to understand: how are teachers mobilizing their know-how in the development of their practices during the literacy process? Methodologically, this research fits into a quantitative-qualitative

1 Doutora em Educação. Professora na Universidade Federal de Alagoas.

2 Mestre em Educação. Doutoranda em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação da Rede Nordeste de Ensino da Universidade Federal de Alagoas (RENÖEN/UFAL).

3 Doutor em Educação. Professor na Universidade Federal de Alagoas.

4 Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL).

investigation (Sampieri; Collado; Lucio, 2013) by articulating results from a survey combined with data produced from focus groups (Gatti, 2005). The focus group was carried out with six literacy teachers from the state of Alagoas, a corpus collected in the context of the AlfaRede Collective research. The results indicate that the teachers mobilized knowledge, and in the performance of their know-how they engaged in the face of new needs for adaptations and transformations schoolchildren playing a fundamental role in seeking student learning in the current educational scenario.

Keywords: literacy; know-how; planning.

1 INTRODUÇÃO

No cronotopo da pandemia da covid-19 as aulas remotas foram propostas com o intuito de promover a continuidade do processo de alfabetização. Nesse contexto, os professores usaram algumas plataformas digitais para ensinar aos estudantes os princípios do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) organizados no processo de ler e escrever textos socialmente veiculados, entre elas: *Google meet*, *Microsoft Teams* e *Zoom meet*. Essas plataformas foram utilizadas como salas de aulas virtuais improvisadas e, em muitas realidades, eram a única forma de interação entre professores e estudantes (Ribeiro, 2020a, 2020b).

Com o retorno aos contextos escolares presenciais, readaptações estruturais e didático-pedagógicas foram necessárias, tendo em vista o longo período de fechamento desses ambientes e a reorganização dos conteúdos considerando que grande parte dos estudantes não estiveram presentes durante as aulas remotas devido as dificuldades de acesso aos dispositivos móveis e à internet (Santos *et al.*, 2022). Por isso, se fez necessário mobilizar saberes-fazer objetivando os processos de ensino e aprendizagem em torno da alfabetização.

A retomada dos trabalhos escolares pressupôs um cuidadoso diagnóstico capaz de nortear o planejamento de atividades em função do que os estudantes sabem e do que precisam saber acerca dos componentes da língua escrita em cada um dos anos do ciclo de alfabetização, sendo este compreendido por Soares (2020) como o período que tem seus primórdios na pré-escola e segue do 1º ao 3º ano. Um diagnóstico sobre o conhecimento do estudante, no que se refere à língua, deve compor: os conhecimentos das letras e do alfabeto; consciência fonológica; consciência fonêmica; escrita de palavras; leitura de palavras; ortografia; leitura e interpretação de textos; e a produção de textos (Soares, 2020) com o foco nas relações do estudante com o universo letrado.

Diante dos desafios impostos pelo retorno ao presencial (estrutura das escolas, cuidados com a higienização e a utilização de máscaras, distanciamento social, entre outros), foi fundamental que as intervenções didáticas voltadas à alfabetização fossem reorganizadas, considerando, como aponta Colello (2021), que por diferentes vias, experiências, oportunidades, modos de interação e eixos de processamento cognitivo, os estudantes tecem suas redes de saberes e competências. Nesse aspecto, compreende-se que as aulas presenciais retomam processos já em curso antes e durante o período de quarentena, mas que se fez necessário revisitar-

los, tendo em vista as desigualdades quanto ao acesso às aulas remotas e os desafios vividos nesse período, principalmente acerca do contágio do vírus da covid-19.

Na intenção de compreender sobre as vivências desse/nesse período, numa perspectiva local, este artigo objetiva analisar o saber-fazer docente no contexto pós-pandemia em Alagoas. Busca-se compreender: como os professores estão mobilizando os seus saberes-fazeres no desenvolvimento de suas práticas durante o processo de alfabetização? A resposta para essa questão visa ser respondida a partir da análise do *corpus* coletado no contexto da pesquisa do Coletivo AlfaRede, por meio de um grupo focal realizado com seis professores alfabetizadores do estado de Alagoas. Atualmente, o AlfaRede centra-se no retorno às aulas presenciais e os impactos da pandemia frente aos processos de alfabetização, em virtude da realidade vivida no período do Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Esse coletivo é constituído por pesquisadores da área que se dedicaram a estudar a Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019) e o Ensino Remoto Emergencial, tendo por título: “Alfabetização em Rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na Pandemia covid-19 e da recepção da Política Nacional de Alfabetização pelos docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (Em Rede, 2020).

Este texto organiza-se em quatro seções. A primeira apresenta o percurso metodológico apresentando as fases da pesquisa. A segunda discute aspectos relacionados às práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores no contexto do retorno ao ensino presencial compreendendo a relação com a aprendizagem da leitura e da escrita. A terceira analisa o *corpus* da pesquisa a partir dos discursos de seis professores alfabetizadores sobre seus saberes-fazeres no processo de alfabetização e os desafios provenientes desse retorno. Por fim, são apresentadas as considerações finais.

2 METODOLOGIA

O interesse epistemológico em investigar como se deu o retorno às aulas presenciais direcionadas às crianças em processos de apropriação da língua escrita, em Alagoas, configura-se como um desdobramento da Pesquisa Nacional Alfabetização em Rede (Em Rede, 2020), a qual conta com a participação de pesquisadores de 38 universidades brasileiras situadas em diversos Estados da Federação.

A pesquisa enquadra-se em uma investigação quanti-qualitativa (Sampieri; Collado; Lucio, 2013) por articular resultados de um *survey* aliados aos dados produzidos a partir de grupos focais (Gatti, 2005). A utilização desta metodologia justifica-se pelo alinhamento ao que propõe a pesquisa nacional (Em Rede, 2020), submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ), aprovada pelo Parecer Consubstanciado de nº 4. 237.062.

Os dados quantitativos foram coletados a partir de um formulário *online* e os qualitativos compõem-se de enunciados provenientes de um grupo focal realizado de forma remota por meio do *Google Meet*, com um roteiro pré-estabelecido,

embasado nas percepções iniciais sobre o trabalho presencial no contexto de pós-pandemia, apontando temáticas sobre o primeiro dia de aula; as primeiras ações; avaliações quanto à aprendizagem dos estudantes, entre outras questões.

A Pesquisa Alfabetização em Rede coletou dados em duas fases: I) Na primeira, por meio de um questionário *online* do *Google Forms*. O instrumento continha 12 perguntas sobre o perfil dos professores participantes. II) Na segunda fase, realizou-se a aplicação de mais um questionário *online* pelo *Google Forms* e a realização de um grupo focal.

Para este artigo, direciona-se à análise das falas representativas de seis docentes dos anos iniciais do ensino fundamental de diferentes redes municipais do Estado de Alagoas, que participaram voluntariamente do grupo focal. O referido evento dialógico aconteceu em abril de 2023, com foco nas percepções dos professores alfabetizadores acerca do retorno às aulas presenciais. Visando manter o anonimato em face das questões éticas da pesquisa, optou-se por identificar os participantes como: Professora 1, Professora 2, Professora 3, Professora 4, Professora 5 e Professora 6.

O Quadro 1 apresenta a formação acadêmica e o tempo de experiência docente dos professores alfabetizadores do referido grupo focal:

Quadro 1 – Perfil dos professores alfabetizadores

PARTÍCIPE	FORMAÇÃO ACADÊMICA	Experiência profissional
Professor 1	Magistério Licenciatura em Letras Cursando o Doutorado em Educação	2 anos
Professora 2	Licenciatura em Pedagogia	Não informado
Professora 3	Licenciatura em Pedagogia Especialização Cursando o Mestrado em Educação	7 anos
Professora 4	Licenciatura em Pedagogia Cursando Licenciatura em Letras Especialização	9 anos
Professora 5	Licenciatura em Pedagogia	3 anos
Professora 6	Ciências Contábeis Licenciatura em Pedagogia	4 anos

Fonte: Dados da pesquisa Alfa/Alagoas (2023).

O grupo focal problematizou oito questões sobre o retorno ao presencial relacionadas à continuidade do trabalho docente a partir de um roteiro para nortear as discussões do grupo. As questões foram: 1. Já voltaram ao presencial? Como a volta foi planejada pelas escolas e pela secretaria de educação? 2. Como foi o primeiro dia de aula presencial com a turma? Quais as reações das crianças? E o seu sentimento [professor]? 3. Quais as primeiras ações tomadas pela escola e por

vocês para a continuidade do trabalho já feito durante o ensino remoto? 4. Fizeram um diagnóstico da situação das crianças em relação à aprendizagem da leitura e da escrita? Quais os resultados desta avaliação? 5. Quais as expectativas do uso de ferramentas digitais do ensino remoto na volta ao presencial? 6. O que vocês aprenderam no ensino remoto que vão levar como experiência positiva ou negativa para a profissão de vocês? 7. O que o governo deveria fazer para que o trabalho seja o mais adequado e efetivo possível [nesse retorno ao presencial]? 8. Quais os maiores desafios na volta ao presencial?

Para a consecução deste texto, selecionou-se a seguinte questão: 1) Fizeram um diagnóstico da situação das crianças em relação à aprendizagem da leitura e da escrita? Quais os resultados desta avaliação? As perguntas do roteiro foram elaboradas com o foco em investigar as primeiras impressões sobre o retorno ao presencial sob a ótica dos professores alfabetizadores citados anteriormente.

A partir deste questionamento, houve um diálogo com os professores e outras duas questões emergiram para além do roteiro organizado, enfatizando elementos do saber-fazer docente diante do retorno das aulas, sendo elas: a) Quais atividades de leitura e escrita você têm utilizado mais, pensando nessas crianças que estão apresentando uma defasagem devido às consequências da pandemia? b) Na escola, vocês têm a cultura de conversar sobre os problemas e as dificuldades de alfabetização das crianças?

Para análise dos dados, adotou-se a análise de conteúdo, conforme os pressupostos de Bardin (2011). A partir dos discursos dos professores alfabetizadores quanto às perguntas supracitadas emergiram as categorias: saber-fazer sobre o ensino da língua escrita no pós-pandemia. De modo que as subcategorias apontam para: a) Planejamento e trabalho coletivo: espaço dialógico; e b) O saber-fazer docente: práticas e estratégias didático-pedagógicas.

3 SABERES-FAZERES NO CONTEXTO DO RETORNO AO PRESENCIAL

Os professores têm um papel essencial na criação de um “novo modelo” escolar pós-pandemia. Devido ao conhecimento construído nas práticas ordinárias (do cotidiano) e à experiência profissional, os professores têm um papel fundamental na metamorfose da escola. Para isso, apelam às suas capacidades de colaboração e construção de pontes, dentro e fora da profissão, na escola e na sociedade (Nóvoa; Alvim, 2021).

A autoria pedagógica do professor é decisiva para pensar as mudanças na educação e na escola, por isso, é fundamental a construção de ambientes escolares propícios ao estudo e ao trabalho em conjunto, de modo que professores possam dialogar entre si e compartilhar vivências de suas práticas. Aprender não é um ato individual, precisa estar em interação contínua com o outro, pois, o que sabemos depende, em grande parte, do que os outros sabem. É na relação e na interdependência que se constrói a educação (Nóvoa; Alvim, 2021).

Nessa perspectiva, compreende-se que a relação entre o ensino e a aprendizagem está pautada diretamente pela interação, principalmente entre professores e estudantes, envolvendo constantes investigações e reflexões, que buscam possibilitar o desenvolvimento do ser humano, ser social e ideologicamente situado. Educar, portanto, se trata de pensar coletivamente, para que sejam desenvolvidos objetivos e estratégias para que os estudantes aprendam. No contexto pós-pandemia, tendo em vista as consequências educacionais provocadas, tornou-se ainda mais necessário esse processo dialógico, de compreensão e enfrentamento das dificuldades, a imersão na volta ao presencial e o traçar de novos caminhos, considerando o tempo de demandas insurgentes durante o processo de aprendizagem da língua escrita.

Ao imergir no cotidiano das escolas, encontra-se uma rede de saberes-fazeres (Ferraço, 2007) construídas pelos sujeitos protagonistas das histórias cotidianas que estão envolvidos na educação. Os sujeitos individuais/coletivos deixam suas marcas com os seus saberes-fazeres. A noção de saber estar atrelada aos “conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser” (Tardif, 2000, p. 10-11). Nesse diálogo, compreende-se que os saberes-fazeres dos professores são permeados por suas formações acadêmicas, experiências da prática pedagógica e práticas vivenciadas no interior da escola e da sala de aula.

Tardif (2000, p. 11) afirma que

a finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa a compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores.

Compreende-se que os saberes docentes são sociais. Nesse sentido, percebe-se que o saber-fazer está associado aos diferentes elementos que envolvem a prática docente e não apenas o ato de lecionar em si. Por ser social, estabelece-se uma relação direta com o outro, isto é, para ser professor, é preciso que alguém o chame assim, que seja reconhecido não só por sua atuação, mas por seus conhecimentos e seu percurso histórico até aquele momento. É a outridade elemento fundante do ser professor.

Tardif (2002) aponta que o saber-fazer docente está cercado por diferentes sujeitos que também fazem parte dessa ação, contemplados pelas trocas de experiências com outros professores, leituras de textos, cursos e programas que fazem parte. O saber-fazer sintetiza o todo, contempla através da prática pedagógica o contínuo caminho de descobrimento do ser professor.

Assim, em vista do conjunto complexo e multifatorial que envolve as práticas pedagógicas, no que envolve o saber-fazer, torna-se necessário uma explicitação de sua intencionalidade e diálogo com os coletivos (as redes) sobre os quais os professores atuam. A expectativa é que a seleção de práticas seja cada vez mais

ampliada e qualitativamente diferenciada (Franco, 2021). Diante dos desafios encontrados no contexto escolar, os diálogos entre os professores podem contribuir em seus saberes-fazer, além de auxiliar na mobilização de estratégias conjuntas.

A dinâmica escolar que vai das situações desafiadoras aos retornos do que os estudantes aprendem, somando vida, experiência atual e interpretações dos desafios que se apresentam, é a marca da identidade dos processos de ensino e aprendizagem, visto em sua complexidade e amplitude. Cabe o planejamento e sistematização da dinâmica que caminhe de modo conjunto com o que ocorre para além da escola, a fim de garantir o ensino de conteúdos e práticas tido como fundamentais nas diferentes etapas de formação dos estudantes (Franco, 2021).

3.1 Saber-fazer no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita

Na prática pedagógica de alfabetização, o professor convive com decisões que antecedem a prática no ambiente escolar, tais como: quais serão os materiais didáticos de suporte? Quais abordagens podem ser utilizadas? Nessa perspectiva, o professor em sala de aula atua com base em decisões e convicções estruturadas. Há decisões que envolvem todo o processo de alfabetização. Decisões, princípios, ideologias e estratégias são uma base fundamental e estruturante das práticas pedagógicas. Assim, é preciso considerar a confluência de muitos fatores que repercutem na ação docente (Franco, 2021).

Pensar as práticas pedagógicas no retorno ao presencial, pressupõe repensar os modos de organização do ensino e o planejamento. Através dele, as ações pedagógicas podem ser articuladas. Segundo Libâneo (1994), o planejamento tem algumas funções, entre elas: explicar princípios, diretrizes e procedimentos do trabalho docente; expressar os vínculos existentes entre o posicionamento filosófico, político pedagógico e profissional; assegurar a organização e coordenação do trabalho docente; prever objetivos, conteúdos e métodos; assegurar a unidade e coerência dos assuntos; atualizar o conteúdo do plano; e facilitar a preparação das aulas.

O planejamento escolar é um meio para as promoções das ações, pesquisa e reflexão. São previstas atividades em torno da organização, havendo uma revisão e adequação durante o processo de ensino (Libâneo, 1994). O planejamento também diz respeito à atividade de previsão da ação que será realizada. Desse modo, são definidos os objetivos, procedimentos e recursos que serão empregados, o tempo de execução e as formas de avaliação (Libâneo, 2005).

Com base nestes pressupostos, observa-se a importância do planejamento para a dinâmica escolar. Tendo em vista as complexidades do contexto educacional, o trabalho/planejamento em equipe faz-se necessário, principalmente, diante das dificuldades que estão sendo encontradas no retorno ao presencial. A necessidade de direção e sentido, construída por meio do coletivo, produz o desenvolvimento de consciências, discursos e atos que buscam uma nova direção – emancipatória, crítica e inclusiva (Franco, 2012).

No contexto do processo de alfabetização, é necessário pensar o planejamento alinhado com os objetivos e metas que os estudantes precisam atingir para serem considerados alfabetizados. Soares (2020) aponta que tais elementos são primordiais para pensar o ensino da língua escrita, por considerar o que os estudantes sabem e o que é preciso para avançarem, tendo em vista a etapa da educação básica que se encontram. Para a autora, este processo deve iniciar desde a pré-escola, de modo que eles possam vivenciar o uso do texto em suas diferentes facetas.

No contexto desta pesquisa o foco está nos anos iniciais do ensino fundamental, tendo em vista que os professores participantes do grupo focal atuam nesta etapa. Com isso, é preciso considerar o que os estudantes compreendem do sistema de escrita alfabético e a partir dos conhecimentos que envolvem o reconhecimento das letras e do alfabeto, a consciência fonológica, a escrita de palavras, a leitura de palavras, a ortografia, a leitura e interpretação de textos e a produção de textos (Soares, 2020), tornando-os alfabetizados.

Nesse processo que envolve o saber-fazer docente no ensino da língua escrita, percebe-se o papel do planejamento como um elemento crucial para o desenvolvimento de habilidades e para que as metas definidas anteriormente sejam atendidas. Quanto a isso, Soares (2020) aponta que essas metas devem ser definidas levando em consideração um trabalho contínuo, ou seja, que os planejamentos sejam organizados de acordo com a integração dos conhecimentos a serem aprendidos ao longo de todo o ciclo de alfabetização, tendo em vista que grande parte deles devem ser aprofundados com o passar dos anos de escolarização.

Assim, o saber-fazer integra os conhecimentos científicos em torno do ensino de alfabetização e a complexidade de seus processos, bem como a interação com colegas, demais membros da comunidade escolar e da intencionalidade em atingir as metas estabelecidas para as turmas de alfabetização. Com o retorno ao presencial, as metas precisaram ser repensadas para o replanejamento, de modo que fosse contemplada a realidade no que diz respeito aos conhecimentos dos estudantes no retorno ao presencial. Dessa forma, na próxima seção, serão analisadas as percepções dos professores quanto ao retorno.

4 DISCURSOS DE PROFESSORES SOBRE O RETORNO AO PRESENCIAL

Nesta seção, são analisados os discursos dos professores sobre o retorno ao presencial. Considera-se a escola como um espaço dialógico entre pares, e destes com seus estudantes e com o conhecimento que apresentam ao retornarem à escola, em que por meio de uma responsividade ativa os professores se reconhecem e compartilham experiências. A partir dos procedimentos de análise emergiram as categorias temáticas que são discutidas a seguir: 1. Planejamento e trabalho coletivo: espaço dialógico; 2. O saber-fazer docente: práticas e estratégias didático-pedagógicas.

4.1 Planejamento e trabalho coletivo: espaço dialógico

A enunciação da Professora 3 confirma a importância do trabalho coletivo por meio da construção de uma cultura docente. Quando perguntada sobre seu planejamento e se havia conversas sobre esses momentos com os colegas, ela informou:

É assim, na escola antiga a gente fazia o planejamento compartilhado. Então, tinham as equipes, por exemplo, do primeiro, segundo ano. A gente se reunia e fazia todo esse trabalho conjunto. Nessa escola que eu estou agora, não, é bem solitário o trabalho. No começo eu até achei bem estranho e como eu cheguei agora, eu ainda não trouxe essa ideia, cheguei no final do ano passado. Mas, eu estou procurando um momento para trazer essa proposta, para ver se a gente torna o trabalho um pouco mais coletivo, porque eu acho que só traz benefícios a gente compartilhar práticas. Às vezes, o colega é bom em uma coisa, o outro colega bom em outra coisa, então acho que isso só agrega no trabalho, na aprendizagem dele. Mas até o momento o trabalho é bem individual mesmo (Professora 3).

No enunciado supracitado, a Professora 3 compara as relações dialógicas sobre trabalho docente em sua experiência em duas escolas. Na anterior, realizava o planejamento em conjunto com os demais professores alfabetizadores e destaca que isto trazia benefícios à prática docente. Na atual, pelo enunciado, não há diálogo, o pensar e o fazer docente ocorrem de modo solitário. Contudo, a Professora 3 externa a intenção de levar a proposta do trabalho dialógico e coletivo, visto que, sob sua ótica, pode contribuir de modo significativo para o saber-fazer docente. Tal discurso é revelador dos atravessamentos que as práticas coletivas de planejamento e reflexão sobre a prática o constituem (constituíram) enquanto professor e sujeito inacabado.

Na perspectiva de um planejamento coletivo, Tardif (2014, p. 53) discute que esses movimentos dialógicos “[...] também fazem parte da prática de partilha dos saberes entre os professores”. Entende-se que esse compartilhamento do ato de planejar entre os colegas da outra escola na qual atuou a Professora 3, faz com que se perceba que essa partilha reflete o cotidiano de suas práticas, de modo que possam discutir acerca dos processos de alfabetização em face do avanço dos estudantes. Dessa maneira, supõe-se que na outra escola existiam momentos para discussão de possíveis problemas e, principalmente, das dificuldades em torno da aprendizagem da língua escrita. Desse modo, coletivamente, poderiam planejar estratégias didáticas relevantes para cada situação vivida/vivenciada.

Na contramão da enunciação anterior sobre as relações dialógicas na escola em que a Professora 3 atuava, o Professor 1 destaca a união da equipe de professores na escola em que atua, na construção de um planejamento coletivo atravessado por (inter)ações:

[...] Lá na escola nós temos uma turma [de professores alfabetizadores] muito unida, muito unida mesmo, os do matutino, porque à tarde é outra realidade, ensino fundamental 2. Tem problemas semelhantes, mas nós não temos muito contato. A turma da manhã é muito unida, sempre estamos juntos, sempre

estamos conversando e compartilhando. Eu vejo o que a Professora 4 faz, porque nós temos um grupo que eles compartilham as atividades. Então, se a Professora 4 faz um jogo hoje, ela compartilha e a gente vai conversando sobre a dificuldade das turmas, [abordando] o que nós vamos fazer, por onde vamos começar, quais as estratégias [didáticas][...] (Professor 1).

O diálogo, enquanto constitutivo das interações discursivas, é enfatizado pelo Professor 1 tendo em conta a importância das múltiplas vozes sobre o processo de pensar o ensino e a aprendizagem das crianças no ciclo de alfabetização. Como dito, no espaço-tempo em que atua, os professores compartilham dificuldades encontradas e pensam em estratégias pedagógicas e propostas de atividades que podem ser aplicadas, contudo, não se trata de uso da mesma proposta, mas de pensar a pertinência da atividade considerando o desenvolvimento linguístico dos estudantes. Essa troca entre os pares possibilita o enfrentamento dos desafios encontrados no contexto escolar. É nesse sentido que Thurler (2001) discute a cooperação profissional fundamentada em algumas atitudes, tais quais: hábitos de ajuda mútua e de apoio mútuo; participação de cada professor na tomada de decisões coletivas; e um clima caloroso.

A leveza das práticas pedagógicas permite a presença das adaptações/renovações decorrentes das transformações emergentes das múltiplas mediações entre o mundo e a vida (Franco, 2012). O contexto atual requer adaptação e trabalho coletivo. A força e a beleza do cotidiano das escolas estão nas redes que têm no coletivo sua expressão máxima (Ferraço, 2007). É nesse entendimento sobre a coletividade que é possível observar que práticas vivenciadas durante a pandemia foram mantidas no retorno ao presencial pela escola em que o Professor 1 trabalha.

Com o retorno ao presencial, novas possibilidades educacionais precisam ser pensadas. Este é o tempo de [re]inventar, isto é, de construir coletivamente. Assim, torna-se fundamental conhecer o que se faz, enunciar o trabalho de professores nos mais diversos lugares, debater, partilhar e envolver-se coletivamente na produção de futuros (Nóvoa; Alvim, 2021). Torna-se fundamental que os professores continuem tendo diálogos e que busquem estratégias/alternativas para enfrentar as dificuldades encontradas. Conforme enfatizam Nóvoa e Alvim (2021, p. 9), “com essa consciência, com essa capacidade coletiva de ação e reflexão, os professores podem ser criadores dos novos ambientes escolares”.

Em sua fala, o Professor 1 destaca: “eu vejo o que a Professora 4 faz, porque nós temos um grupo que eles compartilham as atividades. Então, se Professora 4 faz um jogo hoje, ela compartilha e a gente vai conversando sobre a dificuldade das turmas”. Observa-se que a criação de um grupo de mensagem entre os professores possibilita que a troca de informações/saberes entre eles ocorra de forma mais rápida, o que foi muito utilizado durante o período pandêmico por conta do isolamento físico, de modo que não impediu o isolamento social, pois, através da internet os professores conseguiram se comunicar e planejar juntos.

Dessa forma, a continuidade na utilização de recursos tecnológicos através do grupo do *WhatsApp* vivenciados durante a pandemia reflete o saber-fazer docente,

saberes que foram aprendidos e que se tornaram parte de seus fazeres durante a pandemia e no retorno ao presencial, consolidando saberes relevantes para a prática pedagógica desses professores alfabetizadores. Sendo assim, entende-se que “cotidianamente, os professores partilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos “macetes”, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula etc.” (Tardif, 2014, p. 53).

A pesquisa de Ramos, Santos e Lucio (2024) sobre a alfabetização em Rio Branco - Acre no retorno ao presencial, revelou que apesar dos desafios, os professores estão comprometidos com o objetivo de melhorar suas práticas por meio da interação e troca de experiências. Além disso, indicou a importância de ouvir os professores na abordagem dos desafios no contexto pós-pandemia e a necessidade de estratégias mais eficazes para lidar com as realidades apresentadas.

Enseja-se um novo modo de lidar nas escolas com o ensino e a educação das novas gerações. Buscar novos sentidos para a educação escolar e novos caminhos. Essa é uma oportunidade para dar novos formatos e significado à educação na escola básica não só no retorno às aulas presenciais, mas para o futuro. Trata-se de criar condições coletivas para construir e assumir novas formas de pensar e de agir no que se refere ao trabalho escolar, com novas perspectivas, possibilitando com isso recriar os espaços e tempos escolares (Gatti, 2020). Ressignificar práticas e adaptar-se ao novo cenário do século XXI, no contexto pós-pandemia, é sim um objetivo a ser alcançado pelos professores na retomada das atividades (Marinho; Santos; Teixeira, 2022).

Nessa interlocução sobre o trabalho coletivo, a Professora 2 enuncia:

Nós temos um cronograma de HTPI [Horário de Trabalho Pedagógico Individual], onde sentam os professores daquele ano para essa troca, esse planejamento da sequência e a gente tem também os HTPC [Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo], que é o momento que a gente vai fazer essa partilha com todos, tanto do horário matutino como do horário vespertino. A gestão da escola, é muito atenta para essa troca, essa partilha. [...] Eu acredito que todas as escolas do município trabalham nesse mesmo sistema, nesse mesmo cronograma, porque até os gestores também tem um cronograma na SEMED, para esses acompanhamentos, para levar as orientações nos HTPC [Horário de Trabalho Coletivo] para os professores (Professora 2).

O enunciado da Professora 2 demonstra a organização da gestão para que os trabalhos coletivos ocorram. Nota-se que na escola em que a Professora 2 trabalha há uma articulação para que os professores tenham horários de trabalho pedagógico individual, horário de trabalho coletivo, oportunizando momentos de troca entre pares. Os gestores seguem um cronograma e realizam acompanhamentos e orientações com os professores. Na continuidade discursiva, a Professora 2 destacou que há um compartilhamento entre os pares constantemente. “A gente fala o tempo todo. É na hora do lanche, é na saída, é no ônibus, é quando chega em casa, parece que o tempo ainda é pouco, a gente ainda vai dormir altas horas trocando figurinha” (Professora 2). Reforça-se a importância do planejamento coletivo como espaço dialógico e formativo.

4.2 O saber-fazer docente: práticas e estratégias didático-pedagógicas

Os professores alfabetizadores têm empregado diferentes estratégias didáticas na volta aos modelos de ensino presenciais, tais como: leitura de textos literários, sequências didáticas, trabalho com a consciência fonológica, duplas produtivas, entre outras, com a intenção de promover um diálogo mais próximo e enriquecedor quanto às práticas sociais de leitura e escrita. Assim, é possível garantir a vivência com uma variedade maior de possibilidades discursivas e gêneros textuais.

Os enunciados quanto ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas dos participantes do grupo focal analisados nesse tópico são reveladores quanto a intencionalidade em dar continuidade aos processos de ensino e aprendizagem da língua escrita. Neste contexto, as enunciações dos participantes da pesquisa evidenciam saberes-fazeres relacionados ao processo de ensino e aprendizagem da alfabetização que visam promover maior diálogo com as práticas sociais.

Os professores participantes da pesquisa indicaram que recorrem a diversas estratégias didáticas, tais como: a leitura de contos clássicos, trabalho com textos fatiados, dramatizações, leituras coletivas, entre outros. Tenciona-se alfabetizar as crianças e superar as dificuldades que surgiram ao longo do período pandêmico, bem como a necessidade de recompor aprendizagens essenciais da alfabetização que foram impossibilitadas no/pelo ERE.

Os enunciados dos professores alfabetizadores indicaram que entraram em cena diversas estratégias e maneiras de abordar o ensino da leitura e da escrita. Nessa direção, para alfabetizar, a Professora 4 afirmou recorrer, em suas aulas, a leitura de textos literários clássicos, como observa-se no excerto:

Eu tento sempre trazer alguns clássicos para eles, porque eles gostam de histórias, como “A Bela e a Fera” e a “Cinderela”, [literatura] que os atrai. Também uma das sugestões de alguns colegas é [leitura] de parlendas e fábulas. [Estes textos literários] utilizo para os alunos do primeiro ano (Professora 4).

A presença dos gêneros literários clássicos é perceptível nas práticas enunciadas pela Professora 4. Ao utilizar leitura literária em suas aulas, tendo em vista que estes momentos atraem a atenção dos estudantes, essa professora enuncia, ainda que tacitamente, a relação da prática alfabetizadora com as práticas de letramento (utiliza gêneros textuais/discursivos), e evidencia uma concepção de alfabetização que está norteadas pelo alfalettrar, em que se tem o texto como um eixo central do processo de aprendizagem da língua escrita (Soares, 2020), corroborando para uma perspectiva discursiva do ensino da língua. Ao observar a prática pedagógica descrita pela Professora 4, enfatiza-se um saber-fazer que não está relacionado apenas aos conhecimentos didáticos e curriculares, mas da própria prática, da relação entre professor e estudante, professor e seus colegas de profissão, reiterando a importância de um fazer docente coletivo.

Nesse apontamento sobre o saber-fazer, amparadas nos gêneros textuais/discursivos, a Professora 2 compartilha abordagens utilizadas com seus alunos de 1º e 5º anos:

Para a turma de primeiro ano, eu utilizo muito os textos escritos no papel 40, algumas gravuras identificando o que faz parte do texto. Faço bastante a leitura oral para eles, para eles fazerem pesquisa, texto fatiado. Para as turmas de 5º ano, eu gosto muito de utilizar aquelas leituras colaborativas, que um começa, o outro vai dando continuidade. Escolho sempre um ajudante, o leitor do dia. No meu quinto ano também tem crianças que ainda precisam ser alfabetizadas. É uma turma de 30 alunos, tem nove que ainda estão nesse processo de alfabetização. Um é leitura pré-silábica ainda, os outros estão iniciando a leitura, mas aquela leitura ainda silábica. [Faço] atividades diferenciadas para eles, muitas dramatizações na sala. Como é o ano de avaliação externa do SAEB e do SAVEAL, então, eu procuro muito fazer uma sequência variada dos gêneros, porque eles precisam ter acesso, precisam conhecer todos esses gêneros textuais. Também na produção do início de uma história que eles já conheçam, por exemplo, uma fábula, como eles imaginam que essa fábula poderia iniciar, de que forma, a gente faz a escrita coletiva, o meio da história, o final da história. A cada planejamento, a cada sequência vem surgindo mais estratégias diferenciadas porque se for também repetitivo eles cansam rápido (Professora 2).

No enunciado da Professora 2 são evidenciados alguns de seus saberes-fazeres docentes, inicialmente chama a atenção o seu entendimento sobre os conhecimentos dos estudantes do 1º ano e do 5º ano, de maneira que fica claro que a prática pedagógica desenvolvida nas duas turmas é diferente, em virtude de que os conhecimentos a serem aprendidos devem levar em conta o que cada um deles conhece previamente. Nóvoa e Alvim (2021) destacam essa relação de interdependência, de modo que o saber-fazer dos professores são construídos, principalmente, no cotidiano de suas relações, em cada uma de suas turmas. Por isso, deve-se considerar que esses saberes não são iguais, eles se diferenciam em face das trocas e das relações discursivas entre quem ensina e aprende.

Quanto à escrita, a Professora 2 compreende que a turma precisa conhecer e visualizar a língua escrita em uso. Dessa maneira seu saber-fazer se situa na criação de situações em que isto acontece. Em seu discurso, afirmou que faz uso de textos escritos no papel 40, para que, do ponto de vista linguístico, a turma seja capaz de observar a formação das letras em sílabas, em palavras, em frases e, por fim, em textos, associando-o a imagens relacionadas à temática.

Quanto ao quinto ano, entendendo que é uma turma mais madura e possui conhecimentos acerca da língua escrita que foram desenvolvidos nos anos escolares anteriores, a Professora 2 promove uma prática colaborativa, seja durante a leitura coletiva ou como “o ajudante do dia”. Práticas como essa reverberam um saber-fazer docente que compreende o ensino da língua como uma relação interativa, discursiva e dialógica, norteadas pela troca de experiência e pelo uso da língua de forma real. Desse modo, a prática pedagógica de Professora 2 se volta para o conhecimento dos textos e dos diversos gêneros veiculados na sociedade.

Nesse entendimento, diante da prática profissional da Professora 2, Tardif (2000, p. 11) menciona que “ela também visa a compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores”. Os saberes

articulados no cotidiano de sua profissão não só influenciam a forma como o seu trabalho é desenvolvido, mas também o ser professor.

O discurso da Professora 2 também enuncia o trabalho com a alfabetização com base na leitura de gêneros discursivos. Todavia, é oportuno problematizar quais gêneros estão sendo privilegiados, tendo em vista a prevalência nos enunciados dos gêneros literários clássicos e a motivação para trabalhar: 1) no 1º ano, são privilegiadas leitura oral e identificação das gravuras relacionadas à parte do texto; 2) no 5º ano, o trabalho é desenvolvido a partir dos gêneros discursivos, justificado pela aplicação das provas do SAEB e do SAVEAL.

Nessa interlocução, a Professora 3 afirma que trabalha com sequências didáticas, como observa-se a seguir:

Eu gosto bastante de trabalhar com sequências didáticas. Procuro assim, estabelecer uma rotina semanal para trabalhar todos os eixos: leitura, oralidade, escrita, análise linguística. Contemplando todos esses eixos nas sequências didáticas. Nesse primeiro bimestre, principalmente, trabalhei com poemas, trabalhei com trava-línguas também, parlendas. Também gosto de ter atividades permanentes, tanto diariamente como semanalmente, por exemplo, diariamente a gente sempre no começo da aula, a gente faz a palavra do dia. Essa palavra do dia, ela surge a partir de um banco de palavras que a gente tem no cartaz na sala, esse banco de palavras é justamente um banco de palavras, a partir do texto da sequência didática, que a gente está trabalhando naquele momento, então eles escolhem uma palavra para a gente fazer a análise dessa palavra (Professora 3).

O enunciado indica que a Professora 3 articula o trabalho com os eixos do SEA (apropriação do sistema de escrita alfabética, leitura e produção de textos). A partir das sequências didáticas, são organizados os trabalhos com os gêneros discursivos nas aulas. Nesse sentido, “as sequências visam o aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral e estão principalmente centradas na aquisição de procedimentos e de práticas” (Dolz, *et al.*, 2004, p. 20), de modo que é possível trabalhar e desenvolver atividades com uma variedade maior de gêneros.

Na continuidade, a Professora 3 enuncia:

Eles desenham, representam com desenho, o ajudante do dia vai lá, desenha e representa essa palavra com o desenho. A turma faz a contagem de sílabas, contagem de letras, qual a sílaba inicial, qual a letra inicial, a letra final, outras palavras que iniciam com a primeira sílaba da palavra, enfim, a gente vai explorando. Nesse sentido, a gente também, diariamente, faz leitura, eu tenho umas fichinhas. Eu recorto os textos, eu faço ficha de leitura com esses textos para ficar mais fácil deles manusearem (Professora 3).

É notório também que a Professora 3 utiliza diversas estratégias didáticas, entre elas: banco de palavras, palavra do dia, análise da palavra e fichas de leitura. Também trabalha com a consciência fonológica, através de atividades com contagem de sílabas, contagem de letras, identificação de sílaba inicial e final. Entendendo que o trabalho com os gêneros no processo de alfabetização envolve não apenas a compreensão de suas estruturas e finalidades sociais, mas a reflexão sobre os signos

linguísticos utilizados. Além disso, a Professora 3 trabalha diariamente com leituras. São feitas fichas de leitura para facilitar o trabalho em sala.

Na continuidade, a Professora 3 afirma que desenvolve o trabalho em sua turma com duplas produtivas. As duplas produtivas consistem na “aproximação de crianças em níveis diferentes como uma forma de avanço da aprendizagem” (Brasil, 2001, p. 192). Nessa perspectiva, a partir de seus saberes, os professores compreendem que de forma coletiva, por meio das interações essas duplas conseguem avançar consideravelmente.

Também gosto muito de organizar a sala por níveis próximos. Eles sentam em duplas e as duplas são por níveis próximos. Pré-silábicos com silábico sem valor sonoro e assim por diante e os que já estão alfabéticos eu gosto de trazer eles mais para me ajudar também, assim, eu os elejo como monitores. Fiz até um crachá e assim eles adoram, eles se sentem super motivados em ajudar os colegas, então tem esses monitores, que depois que terminam as atividades deles, que eles sempre fazem atividades a mais do que os outros, que estão pré-silábicos, por exemplo, depois que eles terminam tudo, eles vem para ajudar, sentam com os colegas para ajudar. No começo, eles querem responder pelo colega, estou explicando agora, já estão mais tranquilos, eles estão entendendo o que é ajudar realmente, que não é fazer pelo colega. A turma já entrou no ritmo que eu já comecei a fazer avaliações novas assim de escrita e já percebi uma evolução muito boa de alguns, que iniciaram pré-silábico e inclusive um que iniciou pré-silábico e já está alfabético, de fevereiro para abril, então, fiquei bem surpresa, assim, ele evoluiu bastante e estou observando outras opções também. Vou continuar essa avaliação (Professora 3).

Objetivando promover o compartilhamento de aprendizado na turma, são selecionados alguns monitores para ajudarem os colegas no transcorrer das atividades. Após o término das suas próprias atividades, os monitores auxiliam os colegas. Esta iniciativa proporciona incentivo e interação entre os estudantes. Como aponta Paiva (2016), a aprendizagem ativa se apresenta como um conjunto de práticas pedagógicas que tem como foco o estudante, que passa a aprender através da interação com os pares, estimulando assim o pensamento crítico. A Professora 3 mobiliza esses saberes sobre aprendizagem ativa e desenvolve um trabalho coletivo em sala, ocorrendo uma ajuda mútua na turma.

A Professora 3 faz diagnósticos para verificar as hipóteses da escrita em que os estudantes se encontram e acompanhar o desenvolvimento da turma. Conforme a teoria da psicogênese (Ferreira; Teberosky, 1999), os saberes em torno dos níveis de escrita contribuem diretamente para o fazer docente, tendo em vista que o entendimento sobre em que parte do processo de alfabetização a turma se encontra, ajuda para o desenvolvimento de estratégias específicas para que possam avançar na aprendizagem do SEA. As práticas pedagógicas desenvolvidas pela Professora 3 têm contribuído nos processos de ensino e aprendizagem à medida que tem sido possível constatar alguns dos avanços no aprendizado da língua escrita.

Sobre sua prática, a Professora 6 enunciou:

Eu gosto muito de trabalhar a questão das famílias silábicas, textinhos com palavras simples e ali trabalhando sílabas, palavrinhas para depois, irem

para as frases, mas assim ainda é muito lento o processo. Uns três, somente, conseguem assimilar bem, os outros ainda um pouco devagar. [...] Falta de ajuda das famílias e isso dificulta muito. Quando passa a atividade para casa, voltam sem fazer. Eu peço ajuda, fico puxando muito da família para que ajude, para que o filho avance, porque a escola sozinha não consegue. [...] Mas, a questão da ajuda é muito difícil e a gente sabe que sozinho fica mais complicado (Professora 6).

A Professora 6 recorre aos saberes sobre os métodos sintéticos. Tais métodos preveem o início da aprendizagem a partir dos elementos estruturalmente “mais simples”. O ensino se inicia pelas letras, fonemas ou sílabas que, por intermédio de sucessivas ligações, levam os estudantes a lerem palavras, frases e textos (Galvão; Leal, 2005). O estudante faz sínteses para chegar a “codificar” e “decodificar” unidades maiores que as primeiras que aprendeu (Morais, 2012).

A Professora 6 aponta algumas das dificuldades enfrentadas durante as aulas, pois apenas três estudantes assimilam bem o conteúdo. Além disso, comenta que falta ajuda das famílias, as atividades de casa não são realizadas e a falta de apoio familiar dificulta o avanço no aprendizado dos estudantes. Ressalta-se a importância do auxílio familiar no processo escolar dos estudantes. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência, no trabalho e nas instituições de ensino (Brasil, 1996).

Um outro aspecto a ser destacado a partir dos diálogos do grupo focal se refere as mudanças que ocorreram no trabalho pedagógico no contexto pós-pandemia que estão relacionadas ao período da pandemia. Nesse sentido, a Professora 2 apontou que uma das mudanças ocorridas é a necessidade de “estratégias diferenciadas nos planejamentos, porque se for repetitivo os estudantes cansam rápido”.

A Professora 2 destacou que a dificuldade atual é a questão da concentração dos estudantes e destacou que

o desafio de hoje é essa questão dessa concentração deles, dessa participação ativa deles. É como se eles perdessem o gosto rápido. Você tem que se desdobrar. Você vai contar uma história e não consegue fazer uma leitura que eles se concentrem. Você tem que se vestir do personagem, tem que se caracterizar, tem que pular, tem que cantar, tem que puxá-los para o meio para continuar. [...] Eles [os alunos] não têm paciência de esperar ou de saber o que vai acontecer, não tem aquela curiosidade de saber o final da história, a não ser que você se desdobre e seja mil coisas para ter [a] atenção deles (Professora P2).

Depreende-se que os professores têm readaptado seus planejamentos para atender as mudanças ocasionadas pela pandemia e que tem reverberado no contexto pós-pandemia, a exemplo da necessidade de pensar em diversas estratégias no planejamento para a interação, dinamismo e para obter a concentração dos estudantes durante as aulas. Conforme elucidado por Veloso *et al.* (2024, p. 107), no contexto do retorno ao presencial “aos professores fica o desafio de atrair novamente a atenção dos alunos”. Diante das dificuldades enfrentadas pelos professores,

diferentes alternativas didáticas são mobilizadas em seus planejamentos na tentativa de superar os desafios impostos.

Com a intenção de possibilitar um processo de alfabetização mais dinâmico, os professores têm elaborado jogos digitais. A professora 6 afirma que “a questão das tecnologias, eu utilizo muito. Não [utilizo] na sala de aula, eu uso mais para confecção de material. Eu gosto muito de confeccionar jogos, então, eu utilizo bastante para isso”.

Nessa direção, a Professora 2 enuncia:

Agora uma coisa boa que eu gostei é [a] questão da tecnologia, do uso do celular [ou] de qualquer outro aparelho em sala. Às vezes eu me engancho. Eu não preciso nem pedir ajuda, já tem dois [alunos] em pé. Eu fico impressionada, então, puxo para que eles participem. [...] Às vezes até sei, mas finjo que não sei, para ver se a aula fica prazerosa, [...] porque [para] eles permanecerem um tempo sentados ali, prestando atenção está muito difícil. Eles estão muito inquietos. [...] Na sala de aula, hoje, o professor tem que ser muito artístico (Professora 2).

No contexto da pandemia, os professores fizeram uso dos recursos tecnológicos dado o período do ERE. Nota-se que os professores continuam adotando as tecnologias digitais nas suas aulas objetivando o dinamismo no processo de ensino e aprendizagem da alfabetização e a superação das limitações no que cerne a atenção dos estudantes. A partir das discussões dispostas no transcorrer desta seção, destaca-se que os professores têm mobilizado saberes-fazeres nas (inter)ações em sala de aula.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, tencionou-se analisar o saber-fazer docente no contexto pós-pandemia em Alagoas em relação às primeiras percepções do retorno ao presencial. Buscou-se compreender como os professores estão mobilizando os seus saberes-fazeres por meio das estratégias didático-pedagógicas desenvolvidas no processo de alfabetização.

Os dados revelaram o trabalho coletivo dos professores no contexto pós-pandemia, tendo em vista que mantiveram o grupo de *WhatsApp* criado durante a pandemia para trocarem informações e sugestões de atividades pertinentes para o ciclo de alfabetização. Também houve uma mobilização de estratégias para dar continuidade aos processos de ensino e aprendizagem da língua escrita iniciados durante o ERE, que contaram com o foco na leitura de variados gêneros textuais e aspectos linguísticos, como o trabalho com a consciência fonológica.

No que concerne aos planejamentos de aulas, os professores mencionaram realizá-los de modo coletivo, por meio dos grupos no *WhatsApp* e nos espaços de planejamento em serviço: HTPI e HTPC. Nestes espaços dialógicos sugestões de leituras para os estudantes foram dadas e os saberes foram compartilhados sobre estratégias e práticas pedagógicas para a aprendizagem da língua escrita. A partir

dessa relação dialógica de troca de experiências entre os professores, eles aprendem e desenvolvem saberes que são constituídos na própria prática pedagógica.

Nas enunciações expostas no transcorrer deste texto, verificou-se um esforço coletivo e uma constante luta pelas aprendizagens da língua escrita. Com isso, observou-se que os professores participantes da pesquisa utilizaram diferentes estratégias no retorno ao presencial, tais como: trabalho com sequências didáticas, leitura de textos literários, trabalho com a consciência fonológica e duplas produtivas. Os professores mobilizaram saberes e na atuação dos seus saberes-fazer se engajaram diante das novas necessidades de adaptações e transformações escolares exercendo um papel fundamental em busca do aprendizado dos estudantes no atual cenário educacional de retorno ao presencial.

REFERÊNCIAS

ALFABETIZAÇÃO em rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19 – Relatório Técnico (Parcial). **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 13, p. 185-201, dez. 2020.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96**. Brasília. MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas de conhecimento. Projetos didáticos e sequências didáticas. Brasília: MEC, SEB, 2012.

COLELLO, Silvia Gasparian. Alfabetização em tempos de pandemia. **Convenit Internacional**, n. 35. Cemoroc-Feusp, jan./abr., 2021, p. 143-164. Disponível em: <https://silviacolello.com.br/alfabetizacao-em-tempos-depandemia/>. Acesso em: 17 jul. 2024.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michéle, SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Trad. Diana Myrian Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRANCO, Maria Amélia. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

GALVÃO, Andréa; LEAL, Telma Ferraz. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores(as). In: MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. F. (orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 11-28.

GATTI, Bernadete. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GATTI, Bernadete. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados**, 2020, p. 29-41.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo, SP: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: Teoria e Prática**. Goiânia: Alternativa, 2005.

MARINHO, Danielle; SANTOS, Fernanda; TEIXEIRA, Cenidalva. Impactos da COVID-19 na alfabetização: uma reflexão sobre os contributos da formação continuada de professores alfabetizadores. **Conjecturas**, v. 22, n. 14, p. 139-153, 2022.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

NÓVOA, Antônio; ALVIM, Yara Cristina. Os professores depois da pandemia. **Educ. Soc.**, v. 42, 2021, p. 1-16.

PAIVA, Thiago. **Aprendizagem ativa e colaborativa: uma proposta de uso de metodologias ativas no ensino da matemática**. Dissertação - Universidade de Brasília, 2016.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital e ensino remoto: reflexões sobre práticas**. [s.l., s.n], 2020a. 1 vídeo (1h 24min 11seg). Publicado pelo canal do Gellite Ufal. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XgaTuaZH8O0>. Acesso em 22 de jul. 2023.

RAMOS, Letícia Cheilen; Santos, Tatiane Castro; Lucio, Elisabeth Orofino. A alfabetização em Rio Branco no retorno ao presencial em contexto pós-pandemia de covid-19: desafios e formas de enfrentamento na perspectiva dos professores. **Debates em Educação**, v. 16, n. 38, p. 1-19, 2024.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Educação e tecnologias digitais: ciclos de precariedade diante da pandemia**. [s.l., s.n], 2020b. 1 vídeo (1h 33min 25seg). Publicado pelo canal da Associação Brasileira de Linguística. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_lfT7ZT7oFI. Acesso em: 22 de jul. 2023.

SAMPIERI, Roberto; COLLADO, Carlos; LÚCIO, María. **Metodologia de Pesquisa**. Trad. Daisy Vaz de Moraes. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, A. C. *et al.* Alfabetização e docência em tempos de pandemia: palavras em diálogo. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 66, p. 1-23, 2022.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação do magistério. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: nº 13, jan/fev/mar/abr, 2000, p. 5-24.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

THURLER, Mônica Gather. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VELOSO, Jéssica Oliveira. *et al.* Alfabetização e letramento: um estudo sobre os impactos na vida escolar dos alunos (pós-pandemia). **Facit Business and Technology Journal**, v. 1, ed. 54, set., p. 91-109, 2024.