



ARTIGO | DOSSIÊ Alfabetização e docência em tempos de pandemia

Entre máscaras, ansiedades e expectativas: desafios enfrentados por professoras no retorno ao ensino presencial

Among masks, anxieties and expectations: challenges faced by
teachers returning to classroom teaching
*Entre tapabocas, ansiedad y expectativas: desafíos enfrentados por
profesoras en el retorno a la enseñanza presencial*

Sandra dos Santos Andrade
Luciana Piccoli
Marília Forgearini Nunes
Renata Sperrhake

RESUMO

Este texto discute como está ocorrendo o retorno às aulas presenciais e o processo de ensino e de aprendizagem no período pós-pandemia, abordando os desafios enfrentados pelas professoras. Adota-se uma metodologia inspirada na dinâmica de grupo focal. As análises organizam-se em três eixos: no primeiro, os aspectos socioafetivos relacionados às ansiedades das professoras com o retorno e o convívio diário na sala de aula; o segundo, a necessidade de brincar das crianças, presente nos relatos; o terceiro, o investimento das professoras no estabelecimento das rotinas e na compreensão das crianças acerca das interações escolares.

Palavras-chave: docência; pandemia; anos iniciais.

ABSTRACT

This paper discusses how the return to classroom teaching and the teaching and learning process in the post-pandemic period are occurring, addressing the challenges faced by teachers. To do so, it adopts a methodology inspired by the focus group dynamics. The analyses are organized in three axes: the first one addresses socio-affective aspects related to teachers' anxiety with the return and daily coexistence in the classroom; the second focuses on children's need to play, which was present in the reports; the third axis deals with teachers' investment in establishing routines and in children's understanding of school interactions.

Keywords: teaching; pandemic; elementary school.

RESUMEN

Este texto analiza de que manera está ocurriendo el retorno a las clases presenciales y al proceso de enseñanza y aprendizaje en el período pospandemia, abordando los desafíos enfrentados por las professoras. Para ello, se adopta una metodología inspirada en la dinámica de grupos focales. Los análisis se organizan en três ejes: el primero aborda aspectos socioafectivos relacionados a la ansiedad de las professoras con el retorno y la convivência en el cotidiano del aula; el segundo, la necesidad de jugar de los niños, que en los relatos se mostro muy presente; el tercer eje tematiza la inversión de las professoras en el establecimiento de rutinas y en la comprensión de los niños sobre las interacciones escolares

Palabras-clave: docencia; pandemia; años iniciales.

Para início de conversa

O tema deste texto são os desafios do retorno ao ensino presencial no contexto pós-pandemia. Ele é o desdobramento de uma pesquisa mais ampla, de caráter interinstitucional, desenvolvida por mais de cem pesquisadores vinculados a dezenas de universidades brasileiras de todas as regiões. A pesquisa, coordenada pela pesquisadora Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo, da Universidade Federal de São João del Rey, chama-se “Alfabetização em rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização, da pandemia Covid-19 e da recepção da PNA pelos docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental”. O objetivo central da pesquisa maior é “investigar discursos e práticas de alfabetização que são produzidas neste momento da pandemia.” (MACEDO, 2020, p. 10).

Neste texto, discutimos resultados empíricos de uma pesquisa que se desdobra em sua terceira etapa¹ e visa, a partir de metodologia inspirada na organização de grupos focais, compreender como está ocorrendo o retorno às aulas presenciais e o processo de ensino e de aprendizagem da alfabetização no período pós-pandemia.

¹Dados e resultados das etapas anteriores podem ser acessados no relatório da pesquisa publicado na Revista Brasileira de Alfabetização (ALFABETIZAÇÃO, 2020) e no e-book "Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19" (MACEDO, 2022) que reúne artigos de pesquisadoras e pesquisadores de todo o país.

O caminho teórico-metodológico e os efeitos da experiência vivida

Em um contexto ainda pandêmico, mas já amparados pela vacinação massiva da população contra o vírus responsável pela Covid-19², os diferentes grupos e espaços de convivência, como trabalho, igreja, família, cultura e lazer tentam retomar certo grau de normalidade, em acordo com os cuidados sanitários ainda necessários. Neste contexto, um dos últimos locais de pertencimento, principalmente de crianças e jovens, a retomar a presencialidade foram as escolas. Assim, podemos perceber os efeitos da pandemia sobre os modos de ser e estar (na escola, na casa, na família) dos estudantes. Esses efeitos interessam a nossa pesquisa e percebê-los nos é possível a partir dos lugares que ocupamos: como professoras que atuam junto às práticas pedagógicas e aos estágios dos anos iniciais do Ensino Fundamental no curso de graduação em Pedagogia, bem como pesquisadoras nos campos da alfabetização e da linguagem, do seu ensino e aprendizagem. Os efeitos aos quais nos referimos dizem respeito à socialização, à capacidade de comunicação, ao repertório cultural, às regras e à disciplina antes estabelecidas ou em construção; também os efeitos sobre os comportamentos, sobre os aspectos cognitivos, emocionais e afetivos de cada um/a; bem como os efeitos sobre as professoras e os professores, pois igualmente foram/são sujeitos da experiência deste período histórico tão diferente e complexo, como veremos no material empírico produzido no contexto da pesquisa.

De acordo com Larrosa (2011), constituo-me como sujeito da experiência em função de acontecimentos que são exteriores a mim, mas, ao mesmo tempo, só se faz experiência porque se faz em mim, me constitui ou, como diz o autor, “[...] o lugar da experiência sou eu.” (LARROSA, 2011, p. 6). Assim, só se torna sujeito da experiência quem se permite ser tocado,

²Conforme histórico consultado no site da Organização Panamericana de Saúde (HISTÓRICO, 2022): COVID-19 é “uma nova cepa (tipo) de coronavírus que não havia sido identificada antes em seres humanos. [...] Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. O termo ‘pandemia’ se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A designação reconhece que, no momento, existem surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo.” Uma das medidas de prevenção ao contágio foi o distanciamento social; em função disso, no mês de março de 2020, tivemos o fechamento de diferentes espaços, incluindo as escolas. Em 2022, após a vacinação da população, estamos vivendo o retorno gradativo à presencialidade.

tombado, submetido, interpelado, constituído. E fomos todos constituídos, de um modo ou de outro, como sujeitos da experiência de uma pandemia.

Como professoras, fomos duplamente tocadas, tombadas e submetidas pelo vírus e por seus efeitos na nossa vida profissional e relacional com as e os estudantes.

Não há como ser professora sem se tocar com as perdas: de vidas, econômicas, culturais, dentre outras, sofridas por nossos/as alunos/as, pois

É em mim (ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade) onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar (LARROSA, 2011, p. 6).

E essas experiências também nos interessam para a pesquisa. A fim de, em alguma medida, circundar este imenso campo de efeitos da pandemia sobre os sujeitos escolares, optamos por retomar o diálogo com professoras das redes públicas de ensino de Porto Alegre e de sua região metropolitana, como fizemos na etapa anterior desta pesquisa³. Assumimos aqui uma metodologia qualitativa de pesquisa, uma vez que acolhe seres humanos e tem, por isso, um planejamento que se caracteriza por ser aberto, flexível e sensível ao que acontece no campo. Buscamos escapar, intencionalmente, dos dados estatísticos, não por considerá-los mais ou menos adequados, mas, sim, por considerar a pesquisa qualitativa tão exata e tão científica quanto a quantitativa e mais próxima do que buscamos para alcançar os objetivos propostos para este texto, quais sejam: compreender como está ocorrendo o retorno às aulas presenciais e o processo de ensino e de aprendizagem da alfabetização no período pós-pandemia; discutir os desafios do retorno ao ensino presencial e da docência no contexto pós-pandemia. A partir desses entendimentos, adotamos uma metodologia inspirada na técnica de grupo focal e logo explicaremos o porquê.

Escolhemos realizar a pesquisa com professoras das redes públicas de ensino como um modo de fazer política e defender um ensino de qualidade nesses espaços que parecem, ao senso comum, não produzir saberes, dizeres

³ Como resultados da etapa anterior da pesquisa, ver MACEDO (2022), capítulo 8.

e efeitos. Durante a pandemia, esta percepção foi reiterada constantemente, devido a condições que não eram apenas das escolas, mas também das famílias de baixa renda que não possuíam acesso a rede de internet ou equipamentos como note, tablet ou celular, sem falar na dificuldade em mediar a aprendizagem de seus filhos. As atividades escolares e o desenvolvimento das crianças foram fortemente afetados também por estas questões, por mais que as professoras buscassem estratégias para “alcançar” seus alunos. Essa situação se desenhou de forma diferente nas escolas privadas, em que a defasagem das crianças se mostrou menos severa. Mesmo antes da pandemia, pesquisas evidenciavam as desigualdades entre a população escolar de acordo com o perfil socioeconômico, o que se torna mais discrepante quando agregamos as questões de raça/cor. Claudia Costin, da Fundação Getúlio Vargas, em entrevista ao Jornal Braziliense, afirma que, “[...] mesmo com os investimentos e estratégias criadas para contornar o déficit educacional que o país atravessa, o período pós-pandemia no Brasil pode mostrar um dos piores cenários de desigualdade do mundo.” (LIMA; SOUZA, documento *online*). A desigualdade estrutural de acesso às tecnologias e aos equipamentos, como celulares, *notebooks* ou *tablets*, levou um contingente importante de alunos à evasão escolar. Ainda, segundo Costin, crianças e jovens que convivem em espaços letrados e que possuem acesso a repertório cultural mais amplo e variado “[...] continuam aprendendo mesmo que a escola não tente [ou não consiga] manter contato ou mande materiais. No contexto familiar mais restrito, sem equipamentos ou livros, a situação de aprender diminui e muito” (LIMA; SOUZA, documento *online*).

Assim, para esta etapa, foram convidadas as professoras participantes da etapa anterior da pesquisa, mas nem todas, por variados motivos, puderam participar. Com isso, ampliamos o convite para outras professoras parceiras, que atuam nas redes públicas de Porto Alegre e da região metropolitana – por parceiras entendemos aquelas professoras-referência de estagiárias e ex-alunas do curso de Pedagogia – compondo um grupo com 11 participantes.

O primeiro encontro do grupo só foi possível em um sábado pela manhã, quando todas as participantes tinham disponibilidade. Os dados gerados nessa ocasião, sobre os desafios do retorno ao ensino presencial e da docência no contexto pós-pandemia, são os que compõem o *corpus* empírico do estudo

apresentado neste texto. Um segundo encontro foi realizado, desta vez, em uma quarta à noite, em data e horário acordados no primeiro encontro, e versou sobre os desafios da alfabetização nesse mesmo contexto. Os dados gerados nesse segundo encontro do grupo serão analisados em outro estudo.

A partir desta descrição, apresentamos a primeira justificativa para denominar a metodologia realizada como inspirada nas práticas de grupo focal: foram somente dois encontros de grupo e a metodologia pressupõe entre 4 a 6 encontros, mas também diz que se pode usar o critério de saturação, ou seja, os encontros de um grupo se esgotam quando os argumentos nele apresentados se tornam previsíveis ou quando os pesquisadores compreendem que já obtiveram dados suficientes para empreender uma boa análise (GATTI, 2005). Assim, consideramos ter alcançado o propósito dessa etapa da pesquisa nesses dois encontros que tiveram a duração aproximada de duas horas cada um.

O segundo aspecto diz respeito ao formato do encontro, que se deu de maneira *online*. Não há dados na literatura sobre grupo focal nesse formato, tendo em vista que essa prática se tornou comum com a pandemia, uma possibilidade de interação que, acreditamos, permanecerá nos novos fazeres em pesquisa. Entretanto, uma boa metodologia não se aplica somente por ter dado certo em diferentes situações e sim pela sua flexibilidade em se adaptar às necessidades das pesquisadoras e das participantes, pela possibilidade de criar e inventar outros caminhos. Independente dessa possibilidade, mantivemo-nos fiéis ao aspecto mais importante no formato: a composição de um grupo com características comuns, neste caso, professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas redes públicas de ensino, dirigido por uma moderadora, também professora de uma instituição pública de ensino superior, que manteve as participantes centradas em uma discussão sobre um tema focal.

O disparador da discussão foi um artigo de opinião que tem como título: “Carga emocional e dispersão marcam a volta dos alunos ao ensino presencial” (DELBONI, 2021). Também mantivemos os cuidados éticos necessários, que foram informados antes do início da gravação da discussão, garantindo a

preservação da identidade das professoras e de suas escolas. Todas as 11 participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando o uso de suas falas para fins da pesquisa por meio da troca de seus nomes por outros, fictícios, mantendo-se a mesma letra inicial. Foram informadas, através do termo, que a participação era voluntária e que poderiam desistir da pesquisa a qualquer momento, mesmo após o final do encontro.

Em uma situação convencional, o encontro aconteceria em um ambiente planejado, silencioso e sem interrupções, aspectos que não temos como garantir no encontro *online*. Mesmo assim, a maioria das participantes, durante todo o encontro, foi bem ativa, mantendo suas câmeras ligadas durante toda a reunião. Eventualmente, percebia-se certa distração devido a intervenções do ambiente externo e, com isso, algumas professoras fechavam as câmeras, mas, logo em seguida, retornavam à tela. Um aspecto indesejado neste tipo de proposta é o uso de mensagens escritas durante a interação, no entanto, nos encontros *online*, a interação escrita, usando o espaço do *chat*, tornou-se comum. Mesmo assim, as participantes da pesquisa optaram por se manifestar predominantemente pelo microfone, com poucas mensagens e interações escritas no *chat*. As conversas aconteceram de forma fluida e organizada: quando havia o desejo de fala, as professoras abriam o microfone ou utilizavam o recurso de “erguer a mão”, disponível na plataforma *Google Meet*, respeitando o turno de fala das colegas, o que garantiu a boa compreensão das falas no momento da transcrição. Cabe informar que, para tanto, foram respeitadas as normas ortográficas e feitos apenas pequenos ajustes para garantir a fluência na leitura na retextualização do discurso oral para o escrito.

Todas trouxeram narrativas pertinentes ao tópico da discussão, relatando suas experiências, percepções, seus sentimentos e suas vivências na escola com o retorno ao ensino presencial. Enquanto alguém falava, muitas professoras reagiam manifestando-se através de gestos, sorrisos, balançar de cabeça, que sinalizavam concordância (ou não) com aquilo que estava sendo dito. A moderadora manteve-se atenta às narrativas, no exercício contínuo de não intervir, de não opinar ou fazer julgamentos positivos ou negativos, já que a posição neste lugar é de escuta. Gatti (2005) alerta para que se deixe a discussão fluir, pois não se trata de uma entrevista em grupo com perguntas

feitas pela moderadora e respostas dadas pelas participantes. Ela deve criar condições para que cada participante “[...] explicita pontos de vista, analise, infira, faça críticas, abra perspectivas diante da problemática para a qual foi convidado a conversar coletivamente.”, pois a ênfase nesta proposta recai sobre a interação do grupo (GATTI, 2005, p. 9).

Nesse espaço de discussão, que se tornou também um espaço de partilha, percebeu-se a comoção das participantes a partir dos relatos. Foi um encontro afetivo e emocionado que, caso fosse presencial, teria encerrado com uma troca de abraços. O grupo focal tem a capacidade de “[...] fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto da interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar” (GATTI, 2005, p. 9). Na interação promovida pela moderadora, e também pelas próprias participantes, emergiram relatos de professoras que se identificaram com a realidade apresentada pelas colegas de profissão em diversos aspectos: as angústias, as dificuldades, as emoções, o sentimento de exaustão, com o “querer fazer mais” e o sentimento de não estar fazendo o suficiente, sendo a tônica.

Os relatos de cada uma das professoras evidenciaram sobremaneira como foi o retornar à escola, (re)ocupar esse espaço, realizar as atividades da sala de aula após todo o tempo de afastamento. Desses relatos, alguns temas se destacaram e possibilitaram a construção de eixos de análise para este texto. O primeiro aborda aspectos socioafetivos relacionados à ansiedade das professoras com o retorno e o convívio no cotidiano da sala de aula; o segundo aborda a necessidade de brincar das crianças que, nos relatos, se mostrou muito presente; o terceiro e último eixo tematiza o investimento das professoras no estabelecimento de rotinas e na compreensão das crianças acerca das dinâmicas escolares. A conversa do grupo deixa evidente o quanto o retorno à escola implicou não só a preocupação em voltar a ocupar o espaço da escola ou a retomada de uma rotina, mas, principalmente, em aprender a ser e agir como professora e como estudante neste espaço conhecido, mas que se mostrou tão diferente.

“Ajusta tuas expectativas para a realidade”: ansiedades e acolhimentos das professoras e das crianças

Camila: Eu tava cheia de expectativas, com muita vontade de retornar, mas o primeiro dia foi o dia mais difícil, assim, acho que mais difícil do que o meu primeiro dia como professora. Quando eu olhei para aquelas crianças, aquelas crianças me olharam, aquela máscara, aquele monte de “não pode, não pode, não pode”, me deu vontade de sair correndo. Se alguém da direção tivesse passado ali para perguntar para mim “como que tu está? Tá tudo bem? Precisa de alguma coisa?”, eu ia dizer “preciso, preciso sair correndo daqui porque esta não é uma sala de aula de verdade!”. Então, eu não estava preparada para aquele retorno⁴.

Esse excerto de fala da professora Camila, presente como epígrafe na abertura desta seção, tematiza o primeiro dia de aula e seu estranhamento acerca das novas práticas que tomaram espaço em um lugar docente que fora sempre tão conhecido: a escola. Na mesma direção, a professora Marta narra uma sensação semelhante ao se deparar, junto de seus alunos, com os tantos regramentos para dar conta das restrições sanitárias:

Marta: O cuidado todo era o afastamento, não podiam se tocar, não podia chegar perto, professora não podia ir na mesa dos alunos, a máscara... E isso foi muito assustador para as crianças.

Frente a esses e tantos outros estranhamentos, o título desta seção é um recorte de fala da professora Fernanda referindo-se à necessidade de constantemente rever suas próprias expectativas em relação ao trabalho desenvolvido neste período pós-pandemia. Ou seja, um modo de tentar explicar para si o “susto” que sentiu ao diagnosticar o nível de aprendizagem das crianças e as flexibilizações que foram necessárias no planejamento a partir desse conhecimento. Essa foi uma das estratégias utilizadas pelas professoras quando perceberam que não seria possível partir da mesma organização disciplinar que já existia antes da pandemia, uma vez que esses estranhamentos fragilizaram os laços e a percepção de como se comportar nesse espaço. Podemos dizer que a forma de condução das professoras frente à situação está de acordo com o que se espera da professora pesquisadora ou, como explica Caldeira (1988), de acordo com uma característica importante do/a antropólogo/a contemporâneo/a, qual seja, uma professora pesquisadora

⁴ Foi utilizada a formatação de espaço simples e fonte 11 para diferenciar os excertos de transcrição das citações recuadas.

“se interroga sobre os limites da sua capacidade de conhecer o outro [...] e o caminho que o[a] levou à interpretação, sempre parcial” (CALDEIRA, 1988, p. 133). No decorrer do grupo focal, fomos percebendo, por meio das narrativas, como o familiar se tornou estranho e, gradativamente, como, em meio ao estranhamento, novas e outras formas de familiaridade foram-se apresentando ao olhar que indaga das professoras-pesquisadoras.

Isso ficou bastante evidenciado, também, no momento em que a professora Cecília relatou perceber as dificuldades de interação com as crianças, pois não estava conseguindo resolver conflitos por meio do diálogo:

Cecília: Talvez, lá em 2019, a minha reação tivesse sido outra, mas agora eu preciso construir, estabelecer esse vínculo para poder brigar, para poder xingar, para poder chamar atenção, para dizer “esse aí não é o caminho”. Mas, para que a gente possa falar isso para a criança, primeiro, o vínculo tem que estar estabelecido.

Esse tema do acolhimento e do afeto, igualmente, foi bastante citado no grupo focal. As crianças são pertencentes a espaços geográficos e famílias diferentes, travam variadas relações sociais, de classe, afetivas e culturais e, com isso, produzem distintas experiências de si e, ao longo de dois anos de afastamento da escola, vivendo a maior parte do tempo apenas no espaço das famílias, muitas crianças foram perdendo algumas habilidades que, talvez, não fossem tão necessárias no espaço da casa, já que ali eram outras as experiências vividas. A experiência de si, para Larrosa (1994), não depende nem do objeto nem do sujeito, mas “[...] a experiência é o que ocorre ‘entre’ e o que constitui e transforma ambos” (LARROSA, 1994, p. 83). De outra maneira, poderíamos perguntar, juntamente com o autor, de que modo essa experiência de si, que constituiu as crianças no período pandêmico, foi produzida e se distancia do que se ensina ou se vive na escola, considerando laços de confiança e de sociabilidade possivelmente rompidos. A história da experiência de si está atrelada a um domínio material, como a própria infância e sua cultura, por exemplo. Assim, a história da experiência de si “[...] é a história das problematizações que constituem as condições de possibilidade, a história dos discursos orientados a articulá-la teoricamente e a história das práticas orientadas para fazer coisas com ela” (LARROSA, 1994, p. 56).

Ao fazer referência à escola e às crianças, em suas falas, as professoras permitem inferir que este é um dos espaços importantes de delimitação da experiência e da constituição da infância, mesmo sabendo que outros espaços da cultura exercem tanta influência quanto a escola. As palavras das professoras e as experiências no atual contexto escolar possibilitam pensar a escola como uma daquelas instâncias que estabelecem e/ou transformam a experiência que os indivíduos imprimem de si mesmos, através dos múltiplos discursos que ela tanto produz quanto reproduz. Isto implica compreender que a escola está atrelada a um conjunto de saberes e de práticas muito concretas que estão vivas nestes discursos. Ao fazer isso, ensinam como ser criança de um determinado modo e como ser e estar nesta condição nos seus outros espaços de pertencimento. Para as crianças e professoras, a escola é lugar de disciplina, mas também é lugar de afetos que a pandemia ceifou (ou tentou ceifar) como se percebe, especialmente na narrativa da professora Melissa, que se destacou por trazer relatos que emocionaram todas as participantes:

Melissa: Então, além de todas as questões de aprendizagem, a gente tinha essa questão e isso que a Júlia falou: já não sabia se podia encostar, não sabia se podia... Eu sou uma que tá sempre com as crianças, dá um beijinho, dá um colo, dá um abraço. E aí uma outra fala de uma criança foi assim: “aí se eu passar álcool no meu corpo e passar álcool no teu corpo, eu posso sentar no teu colo um pouquinho?”. Então, assim, são coisas que a gente nunca tinha escutado antes e que a gente teve que dar jeito: “pode! Vem cá que eu vou passar álcool, senta aqui pertinho da profe, no meu joelho”.

A professora Melissa colocou-se no lugar da criança, tendo empatia em relação à necessidade, tão própria da infância, de proximidade física, acolhendo-a no colo quando todos os protocolos insistiam no distanciamento. A professora Marta já havia comentado que as restrições sanitárias e o uso das máscaras havia sido uma experiência muito assustadora para as crianças. Mais uma vez, Larrosa (2011) ajuda-nos a compreender como a experiência se faz e se refaz constantemente à medida que novos e outros fazeres/saberes nos são apresentados. A professora Melissa extrapola essa dimensão do medo pandêmico para o próprio medo do ambiente escolar, em um momento de ansiedade vivenciado por um aluno, ao retomar a necessidade de discutir a questão do pertencimento das crianças ao espaço da escola:

Melissa: O ano passado que eu tinha primeiro ano, eu tive um caso de adaptação que eu nunca tinha tido anteriormente, na questão da criança pedir para ir no banheiro. Ela chegou na escola: “ah profe, posso ir no banheiro?”. Assim, se não sabe onde é o banheiro, tu vai com a criança no banheiro, tudo isso que já aconteceu, mas da criança ir no banheiro e de ficar tão nervosa de estar no ambiente escolar, de não saber o que fazer, de não ter uma família do lado, fazendo o que fazia em casa, que a criança fazia ansia, vomitava, tremia, tinha crises de ansiedade, realmente, de estar ali.

O relacionamento entre pares, as interações entre as crianças, antes tão “naturais”, passaram a demandar planejamento com extensa lista de procedimentos que exigia não só a mediação da professora frente à proposta pedagógica a ser realizada, mas os cuidados sanitários para a contenção do vírus. Sem a vivência entre pares, na etapa da Educação Infantil, a criança do relato da professora Melissa, sentindo-se frágil e insegura, no que se refere às sociabilidades, igualmente “escapa” da sala de aula frente ao desafio de “fazer um amigo”.

Melissa: Aí eu me lembro de uma criança em um momento de jogo. Então já tinha passado álcool nas mesas, já tinha passado álcool nas crianças, álcool no jogo, já tinha passado álcool até por dentro do corpo, eu acho. Mas era o momento do jogo e aí eu disse: “senta ali na frente do teu amigo para vocês jogarem o jogo da memória” e ele [o menino] pediu para ir no banheiro. Quando foi no banheiro, ele demorou, demorou para voltar. Quando eu fui atrás, ele tava lá no banheiro chorando porque ele não sabia como fazer um amigo para poder jogar. Então ele me disse assim: “eu não sei fazer amigo, porque tu disse para sentar com meu amigo e eu não sei fazer um amigo”.

Nesse sentido, Nóvoa e Alvim (2021, p. 13) destacam duas missões principais da escola:

[...] conseguir que, através do conhecimento, os alunos aprendam a estudar e a trabalhar; conseguir que, através da relação, os alunos aprendam a viver uns com os outros. Esta segunda missão não se pode concretizar fora de um espaço escolar, público, de partilha e de convivialidade.

As falas analisadas até aqui corroboram o entendimento de que a escola, além de se ocupar de um recorte dos conhecimentos produzidos pela humanidade, também se ocupa em produzir seres humanos capazes de viver em sociedade, de partilhar espaços e sentimentos em comum. Porém, ainda que levar a cabo essas duas funções da escola passe pelo papel do professor,

não se pode esquecer que a escola faz parte de um todo mais amplo, da comunidade escolar.

Em um tom de exaustão, a professora Fernanda desabafa sobre o descaso do poder público frente ao retorno ao ensino presencial, ao mesmo tempo em que usa o próprio slogan criado por ela – “ajusta tuas expectativas para a realidade” – como forma de autorregulação emocional para sobrevivência no espaço escolar.

Fernanda: Acho que a sensação de abandono da escola pública, que a gente sabe de ver aquilo e ver que ninguém tá fazendo nada além da gente. Essa impotência de “meu Deus, ninguém tá vendo o que tá acontecendo? Ninguém vai interferir aqui? Pelo amor de Deus! A gente tá precisando de ajuda!”. [...] E daí eu volto, digo “ajusta tuas expectativas. Não, tu não vai sair correndo. É uma dificuldade, é um momento transitório, vai passar.” Mas eu tenho que dizer isso para mim mesma diariamente: “não desiste da escola pública, não desiste porque tá ruim contigo, e sem ti...tu faz diferença nesse lugar”.

A fala da professora Fernanda, repetida internamente, dia após dia, denota o comprometimento docente com a educação pública, que se tornou ainda mais visível nesse contexto pós-pandêmico tão conturbado.

“Que horas a gente vai brincar?”: brincadeira e desenvolvimento cognitivo

Depois de quase dois anos sem frequentar o espaço escolar, muito do que se vive na escola ou do que ficou como memória (quase longínqua), ao se deparar novamente com esse lugar, tornou-se experiência a ser descoberta. O reencontro com a rotina escolar e com os colegas trouxe, provavelmente, um novo modo de ser e agir para o cotidiano de muitas crianças: dentre esses, está o modo brincante de habitar a escola, aprender e se desenvolver.

Brincar é ação que normalmente se associa à infância, embora não tenha (ou não deva ter) sua vivência reduzida a ela. Vigotski (1998, p. 133) afirma que “[...] o brinquedo [...] não é aspecto predominante da infância, mas é um fator importante do desenvolvimento.” Jogar, brincar, agir ludicamente auxiliam a aprender a se relacionar com o mundo, a compreender o mundo e suas relações, a se desenvolver cognitivamente, ações que estão presentes na escola e são exercidas pelas crianças. Isso, no entanto, não significa que saber brincar é conhecimento inato, isto é, que toda criança nasce sabendo. Para

Huizinga (2019, p. XXIV), o jogo⁵ é "[...] um fenômeno cultural e não biológico", trata-se de uma "[...] forma específica de atividade, como 'forma significante', como função social." (HUIZINGA, 2019, p. 5).

Os relatos das professoras destacam cenas em que se pode perceber o quanto essa forma de interagir e produzir sentido constitui o modo de ser criança e viver a escola, o quanto a escola possibilita que esse fenômeno cultural seja partilhado. As falas também mostram a urgência das crianças em retomar o tempo perdido, em reaprender a brincar na interação com o outro e no espaço da escola. Por vezes, isso acontece pelos materiais e recursos que a escola apresenta, como se pode perceber por meio dessa cena, caracterizada pela urgência em experimentar, em recuperar o tempo, em produzir ou retomar memórias:

Camila: Aquela criança que queria brincar, brincava de massinha, brincava de quebra-cabeça, queria fazer atividade, tudo ao mesmo tempo, tudo rápido, tudo rápido porque eles queriam vivenciar aquela escola que estava na memória deles lá, escondidinha.

O modo de agir, baseado na urgência, revela a descoberta da criança de que a escola e seu cotidiano são ricos; neste caso, uma riqueza revelada por recursos nem sempre presentes no dia a dia da casa porque, nela, as experiências são outras, que não a massinha de modelar, o quebra-cabeça, as propostas didáticas. Como afirma Fortuna (2018, p. 21): "É possível brincar de qualquer coisa, inclusive e especialmente com aquilo que faz parte do cotidiano". E o cotidiano da escola tornou-se convidativo à brincadeira ou à descoberta deste espaço e suas possibilidades lúdicas de interagir com outras crianças, aprender e se desenvolver.

Tal aspecto é reforçado na fala de outra professora, que sinaliza o quanto o brincar, nos espaços da escola e com outras crianças, tornou-se também parte do rol de defasagens deixadas pela pandemia. A professora relata que encontrou uma turma que, apesar de não ter frequentado presencialmente a Educação Infantil, demonstrava, pelas suas narrativas, ter conseguido interagir com as propostas oferecidas, assistindo aulas *online* e

⁵ Não faremos distinção entre brincar e jogar, brinquedo e jogo. Assumimos, assim como Fortuna (2018), a perspectiva de Johan Huizinga (2019) de que todos esses vocábulos se referem a um fenômeno cultural único denominado de diferentes maneiras.

construindo conhecimentos importantes, tendo algumas crianças, inclusive, a leitura de palavras já desenvolvida. No entanto, apesar de algumas habilidades e alguns conhecimentos serem observados como compreendidos, a professora percebeu que havia outro tipo de carência nessa turma. Como ela ressaltou, "o corpo dizia outra coisa", as janelas da sala de aula, voltadas para o pátio e para a pracinha, atraíam o olhar das crianças em busca do espaço da brincadeira:

Beatriz: Eles queriam recreio toda hora, eles ficavam perguntando que horas é o recreio, mas e que horas que a gente vai brincar? Que hora que a gente vai correr?

O desejo de brincar, o anseio por aproveitar toda e qualquer oportunidade de brincadeira mostravam-se nas atitudes das crianças que trocavam a merenda pelo livre brincar no pátio, que realizavam as atividades em sala de aula com pressa para brincar, até mesmo embaixo da mesa, como narra a professora:

Beatriz: Qualquer coisa que eu fizesse com eles, era tudo muito rápido: eles entregavam pra poderem brincar. E o brincar era até embaixo da mesa, eles iam pra baixo da mesa pra brincar de qualquer coisa. Pra eles, tudo era motivo de brincadeira. Então isso foi o mais difícil dessa turma de primeiro ano.

A leitura de palavras, destacada pela professora, não pode ser assumida como sinônimo de desenvolvimento da leitura: não é porque palavras já são lidas que o processo de alfabetização está garantido, demonstrando que a criança teve seus direitos de aprendizagem assegurados. Da mesma forma, em relação à aquisição de outros conhecimentos e de outras experiências, a processualidade é inerente e precisa ser considerada no desenvolvimento da criança. A aprendizagem, além de processual, é também uma ação social, conforme compreende Vigotski (1998, p. 117-118), que alerta:

[...] um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros.

Por estar no primeiro ano dos anos iniciais, a leitura torna-se aprendizagem almejada, mas a prioridade da leitura não se pode sobrepor a outras aprendizagens de outros tantos conhecimentos que talvez tenham

ficado apagados, durante a pandemia, pela ausência de experiências essenciais na infância. A brincadeira, nesse contexto, ampliou sua importância, pois pode oportunizar a recuperação de experiências que as crianças não tiveram durante o afastamento da escola. Uma dessas experiências, sem dúvida, é a interação cooperativa com outras crianças. Outra experiência ausente, tão importante quanto o convívio com outras crianças, é a da elaboração do pensamento, relacionando significado e realidade. Nesse sentido, Vigotski afirma (1998, p.127):

A ação numa situação imaginária [como acontece na brincadeira] ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação.

O brincar, portanto, torna-se não somente uma atividade prazerosa, mas uma motivação para agir frente ao mundo e a quem o habita, criando, na ausência do objeto em si, um fazer baseado nas ideias que são elaboradas em um pensar coletivo ou individual. A brincadeira buscada com urgência abre portas para entender o desenvolvimento intelectual das crianças e o que é eficaz para colocá-lo em ação. O que motiva a ação propicia a aprendizagem, despertando avanços no desenvolvimento intelectual. Esses avanços acontecem na alternância entre a zona de desenvolvimento iminente⁶ e a zona de desenvolvimento real e o brincar é ação importante para esse avanço (VIGOTSKI, 1998).

Durante o tempo em que estiveram em ensino remoto, quando assistiam aulas por meio de telas, as crianças viveram experiências que, sim, proporcionaram aprendizagens, mas a falta de interação reduziu as possibilidades de relacionar pensamento e realidade, de experimentar a relação entre ação e significado. O confinamento ao ambiente de casa diminuiu as interações oportunas à imaginação, à interpretação, isto é, ao agir a partir do pensar. A rotina da casa, associada ao ensino remoto, provavelmente limitada por diferentes razões, mostra seus efeitos na urgência por

⁶ Optamos pelo uso do termo “iminente” em detrimento de “proximal”, por considerar, junto com Prestes (2010, p. 190), que esta tradução não transmite “[...] o que é considerado o mais importante quando se trata desse conceito, que está intimamente ligado à relação existente entre desenvolvimento e instrução e à ação colaborativa de outra pessoa.”

experiências que permitam encontrar novas maneiras de produzir sentido a partir do brincar.

O retorno à escola trouxe o encontro com tais experiências por meio de interações que, por vezes, eram surpreendentemente novas para as crianças. Jogar um jogo de memória, por exemplo, tornou-se uma experiência de descoberta, assim como pular amarelinha ou trilhar corda:

Júlia: “Crianças, vamos jogar um jogo da memória?”, mas “o que é um jogo da memória? Não sei jogar o jogo da memória.” Crianças que não sabem pular amarelinha, que não sabem pular corda, que não sabem conviver.

Ou, ainda, aprender como agir frente à liberdade que o pátio da escola pode significar:

Marta: Fizemos dois cartazes: o que pode e o que não pode. Primeira coisa do que pode: gritar no pátio. Eles correm e gritam desesperados no pátio. Durante uns 15 minutos, é só correndo e gritando, correndo e gritando. Depois vão se acalmando e começando a se relacionar para construir uma brincadeira.

A falta de sentido, seja do jogo de memória, seja do espaço do pátio, não somente representa a falta de experiências culturais ou da convivência com o mundo fora de casa, mas é, principalmente, uma confirmação das lacunas no desenvolvimento intelectual que a pandemia deixou junto com outras tantas lacunas.

Os relatos e a presença da brincadeira tornam-se alerta para que se entenda a importância de encontrar meios para superar não só a defasagem de “conteúdos”, mas também promover o agir cognitivamente, elaborando pensamento, falando e ouvindo os outros falarem, aprendendo a criar e não somente a executar ações conforme o pré-estabelecido, descobrindo a liberdade criadora, algo que é essencial para manipular os conhecimentos da linguagem e avançar no processo de alfabetização.

“Então aí me caiu a ficha”: rotinas e dinâmicas escolares

Neste eixo, ficou evidenciada a percepção das professoras de que, em todos os anos iniciais do Ensino Fundamental, a prioridade, no retorno ao ensino presencial, não seriam os objetivos conceituais a serem cumpridos a partir dos planos de estudos da escola, mas, sim, os objetivos atitudinais e

procedimentais. Em face da pouca vivência das crianças nos espaços escolares, dos modos de ser e estar na escola, a urgência tornou-se compreender o funcionamento dessa instituição, com seus regramentos e comportamentos específicos, como bem expressam as professoras Camila, Marta e Cecília:

Camila: “Não gente, a gente anda em fila, a gente tem que se organizar, vocês têm que guardar material”. Então toda essa parte assim, de organização, ela foi mais importante do que a parte cognitiva, no primeiro momento, porque não adianta eu querer começar a alfabetizar essas crianças, se essa parte de organização e de ser aluno não estava fazendo sentido para eles e era algo que eles não sabiam.

Marta: Mas no momento que eu falava do recreio, e eu me dei conta que uma criança me perguntou “mas, profe, o que que é recreio?” Eles não sabiam o que era recreio e eu fiquei chocada. Eu disse: “meu Deus, claro! As crianças nunca vieram pra escola; é a primeira vez que estão vindo pra escola!”. Então aí me caiu a ficha de que, bom, agora isso é o que tem que ser oferecido para as crianças: o que é escola, o que é a rotina, o que que nós podemos fazer com isso que a gente tem. Então, claro, voltar na nossa expectativa de escola e de alfabetização.

Cecília: Então, uma das coisas que a gente fez, foi estabelecer uma rotina. Eles têm que começar a entender como funciona essa organização porque foi muito tempo sem estar aqui, então a gente tem feito isso com o trabalho lá na sala também, que é de organizar a rotina e, mesmo organizando a rotina, a ansiedade não baixa assim como eu imaginaria.

A rotina, para as crianças, é muito organizadora porque possibilita a previsibilidade: elas se sentem seguras quando sabem o que irá acontecer e, assim, conseguem participar mais ativamente das dinâmicas escolares. Esse investimento no estabelecimento das rotinas passou a ser a urgência, não apenas das turmas de primeiros anos, o que seria o “esperado”, mas também nos segundos, terceiros, quartos e quintos anos do Ensino Fundamental.

As falas também nos permitem perceber que o sujeito aluno é uma categoria socialmente construída: as crianças não nascem sabendo como ser alunos/as. A categoria aluno nasce junto com a própria noção de escola, na modernidade, e é no espaço mesmo da escola, de acordo com certas regras, certos valores e propósitos, que se constituem modos de ser e estar (de forma mais ou menos adequada) no espaço escolar. A ausência do discurso pedagógico na constituição das crianças durante a pandemia é um evidente exemplo dessa construção. Os pequenos corpos, pouco ou nada

escolarizados, exemplificam o quanto a escolarização modela e interfere em muitas das dimensões e relações que as pessoas estabelecem consigo mesmas, com os outros e com o mundo. A escola também promove e favorece uma série de questões tomadas como importantes e necessárias para a formação de um indivíduo, ou de um cidadão: socialização, vivências, conhecimentos, autonomia, autoconsciência, elementos constituintes de práticas pedagógicas que atuam na produção da experiência de si. Para Larrosa (1994, p. 45), “toda cultura deve transmitir um certo repertório de modos de experiência de si, e todo novo membro de uma cultura deve aprender a ser pessoa em alguma das modalidades incluídas nesse repertório”. Percebe-se, assim, o que Foucault (1987) chama de “produtividade do poder”, neste caso, disciplinar. Ou seja, o poder é produtivo porque é constituinte das relações entre as pessoas nos diferentes espaços institucionais e “[...] produz realidade[s]; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção” (FOUCAULT, 1987, p. 161). Por este viés, o sujeito aluno/a é uma realidade fabricada pelo poder disciplinar que a escola coloca em funcionamento e, neste processo de fabricação de si, o/a aluno/a constrói seu repertório de experiências que lhe permite viver, da melhor forma possível, este espaço, sentindo-se pertencente a ele.

Não apenas as crianças precisaram compreender o funcionamento das dinâmicas escolares, mas a família, acostumada ao frágil ensino remoto ou ao escalonamento das crianças em grupos, que iam à escola apenas alguns dias da semana, precisou priorizar a frequência escolar como uma necessidade. Essa problemática é relatada pela professora Cecília e o investimento docente na parceria entre família e escola é descrito pela professora Fernanda, como outra estratégia para a presença efetiva da família na comunidade escolar.

Cecília: E até agora, nesse começo de ano né, ainda a gente tinha um pouco disso até os pais entenderem que vão ser todos os dias né, então, tem aula sempre, para as crianças começarem a vir: agora tá ficando bem efetivo isso aí. A presença deles é muito importante para criar esse hábito, criar rotina para as questões da aprendizagem se desenvolverem.

Fernanda: Então, reconstruir essa parceria, então a gente tá traçando estratégias, assim, de fazer um projeto para a culminância ser uma mostra para eles irem lá, e não

só para ver a reclamação do filho, mas para também ver o protagonismo, ver as coisas bonitas que os filhos estão fazendo.

Neste ponto, podemos retomar a ideia do estranhamento também para as famílias: primeiro a escola funcionava de um jeito, a pandemia mostrou que outros jeitos eram possíveis (independentes de serem bons ou ruins), depois, foi preciso retomar a compreensão sobre o antigo jeito de a escola funcionar. Isso tudo ocorreu quando muitas famílias haviam criado novas dinâmicas familiares, haviam trocado de emprego ou de endereço. Essa busca ativa das professoras e da escola pelas famílias e suas crianças fortalece a imagem de que a escola conduz (e induz) ensinamentos que extrapolam os conhecimentos formais das disciplinas. A escola faz-se presente com diferentes objetivos e, de um modo ou de outro, as capacidades, as condutas e os conhecimentos produzidos, especificamente no domínio escolar, ocupam um espaço significativo na vida das pessoas, seja por estarem incluídas nos processos de escolarização, seja porque deles foram (são) excluídos por motivos de força maior, como uma pandemia.

Para um fim, provisório, de conversa

Neste texto, buscamos refletir sobre os desafios do retorno ao ensino presencial e da docência no contexto pós-pandemia. Como fechamento, o que foi possível perceber, nos diferentes relatos das professoras, é que elas tiveram que “dar jeito” – expressão usada pela professora Melissa – para atender a todas as demandas que surgiram no período pós-pandemia e isso significou desde acolher as crianças no colo, mediar conflitos físicos e verbais entre os alunos, convencer as famílias sobre a necessidade da frequência escolar, entre outros exemplos citados nas análises.

Saraiva, Traversini e Lockmann (2020, p.17) apontaram que a

[...] docência nos tempos de pandemia é uma docência exausta, ansiosa e preocupada. Que quer acertar, mas que avança no meio da incerteza e da adversidade – e que não tem a menor ideia do caminho. Como todos, os professores estão imersos em uma névoa e seguem através dela, buscando fazer o melhor, mas sem garantias.

A exaustão docente, apontada pelas autoras no contexto do ensino remoto, segue presente agora, no retorno ao presencial. O desgaste emocional das professoras foi um ponto comum no grupo focal e as estratégias de autorregulação emocional por elas empreendidas mostraram o quanto são fortes, mas o quanto estão solitárias nas salas de aula.

Se este texto puder ser finalizado com um apelo, em nome dessas professoras que, como sabemos, representam tantas outras nas escolas brasileiras, fica nosso pedido de ajuda para que o poder público se sensibilize e aja urgentemente face aos desafios que elas têm enfrentado no retorno ao ensino presencial: sejam eles de carência de suporte emocional a elas e às crianças, de sobrecarga de trabalho, de falta de condições materiais e de recursos humanos, de necessidade de chamamento sobre a importância da frequência das crianças ao ambiente escolar. O ensino voltou a ser presencial, as professoras e as crianças retornaram motivadas, fazendo seu melhor, mas o poder público continua ausente dos bancos escolares.

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, 3 dez. 2020. Disponível em: <<http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/465>>. Acesso em: 31 maio 2022.

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. A presença do autor e a pós-modernidade em antropologia. **Novos Estudos**, n. 21, p.133-157. São Paulo: CEBRAP, jul. 1988.

DELBONI, Carolina. Carga emocional e dispersão marcam a volta dos alunos ao ensino presencial. **O Estado de São Paulo** [online], São Paulo, 04 out. 2021. Disponível em:<<https://emails.estadao.com.br/blogs/kids/carga-emocional-e-dispersao-marcam-a-volta-dos-alunos-ao-ensino-presencial/>>. Acesso em: 20 abr. 2022.

FORTUNA, Tânia Ramos. A importância de brincar na infância. In: HORN, Cláudia Inês et al. **Pedagogia do brincar**. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2018, p. 13-44.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. 14.ed. Petrópolis: Vozes, 1987, 277 p.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005, 80 p.

HISTÓRICO da pandemia de COVID-19. In: **ORGANIZAÇÃO Pan-Americana da Saúde**. [S. l.]: OPAS, [entre 2020 e 2022]. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>>. Acesso em: 31 maio 2022.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 9.ed. São Paulo: Perspectiva, 2019, 287 p.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 35-86.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011.

LIMA, Bruna; SOUZA, Carinne. **Pandemia evidenciou desigualdade na educação brasileira**. Disponível em: <<https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2020/12/4897221-pandemia-evidenciou-desigualdade-na-educacao-brasileira.html>>. Acesso em: 30 maio 2022.

NÓVOA, Antonio; ALVIM, Yara Cristina. Covid-19 e o fim da educação: 1870 – 1920 – 1970 – 2020. **Revista História da Educação**, [S. l.], v. 25, p. e110616, 2021. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/110616>>. Acesso em: 10 maio 2022.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (Coord.). **Alfabetização em rede**: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização, da pandemia Covid-19 e da recepção da PNA pelos docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2020. Projeto de Pesquisa. Acesso restrito.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (Org.). **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19**: resultados de uma pesquisa em rede. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2022. 395 p. Disponível em: <<https://www.parabolaeditorial.com.br/Custom.asp?IDLoja=34487&arq=ebook.htm>>. Acesso em: 31 maio 2022.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – Repercussões no campo educacional. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 15, p. 1–24, 2020. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16289>>. Acesso em: 8 maio 2022.

VIGOTSKI, Lev. **A formação social da mente**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998, 191 p.

Recebido em: 23/06/2022.

Aceito em: 15/09/2022.

Sandra dos Santos Andrade

Licenciada em Pedagogia, Mestre, Doutora e Pós-doutora em Educação. Docente da Faculdade de Educação, no Departamento de Ensino e Currículo, na área de Didática dos Anos Iniciais, Leitura e Escrita da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Coordena o Projeto de Extensão Universitária "Didacoteca: acervo de recurso didático-pedagógicos". É membro do Grupo AULA: Alfabetização, Linguagem e Ensino (UFRGS) e do GEERGE: Grupo de Estudos em Educação e Relações de Gênero. Tem interesse em pesquisa nas áreas de ensino, aprendizagem, currículo, ensino da leitura e da escrita, gênero e in/exclusão.

 sandrasantosandrade@gmail.com

 <http://lattes.cnpq.br/9199425388573971>

 <https://orcid.org/0000-0001-6375-8319>

Luciana Piccoli

Licenciada em Pedagogia e Doutora em Educação. Docente da Faculdade de Educação, no Departamento de Ensino e Currículo, na área de Didática dos Anos Iniciais, Leitura e Escrita da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É membro do Projeto de Extensão Universitária "Didacoteca: acervo de recursos didático-pedagógicos" e do Grupo AULA: Alfabetização, Linguagem e Ensino (UFRGS). Tem interesse em pesquisa nas áreas de alfabetização, ensino da leitura e da escrita, práticas pedagógicas e formação de professores.

 lucipcl@gmail.com

 <http://lattes.cnpq.br/7092164956309386>

 <http://orcid.org/0000-0001-6213-175X>

Marília Forgearini Nunes

Licenciada em Letras Português/Inglês, Mestre em Letras e Doutora em Educação. Docente da Faculdade de Educação, no Departamento de Ensino e Currículo, na área de Didática dos Anos Iniciais, Leitura e Escrita e no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É pesquisadora dos grupos de pesquisa Educação e Arte (GEARTE/UFRGS) e Educação e Disciplinamento (GPED/UFRGS), Linguagem e Educação (UCS). Coordena o Programa de Extensão Universitária "Quem quer brincar?" e o LER: Clube de Leitura. É membro do Grupo AULA: Alfabetização, Linguagem e Ensino (UFRGS) e da Didacoteca: acervo de recursos didáticos. Tem interesse em pesquisa nas áreas da educação literária, currículo literário, literatura infantil, leitura e mediação.

 mariliaforginunes@gmail.com

 <http://lattes.cnpq.br/5561310307931640>

 <https://orcid.org/0000-0003-3911-5588>

Renata Sperrhake

Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação. Docente da Faculdade de Educação, no Departamento de Ensino e Currículo, na área de Didática dos Anos Iniciais, leitura e escrita e no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É líder do Grupo de Pesquisa sobre Educação e Disciplinamento (GPED/UFRGS) e coordenadora do Grupo AULA: Alfabetização, Linguagem e Ensino (UFRGS). Tem interesse em pesquisa nas áreas da alfabetização, avaliações internas e externas e estudos foucaultianos.

 renata.sperrhake@gmail.com.br

 <http://lattes.cnpq.br/5545666956307919>

 <https://orcid.org/0000-0002-1886-3344>