

REVISTA

Cadernos de Educação

FaE | PPGE | UFPel

ARTIGO | DOSSIÊ Alfabetização e docência em tempos de pandemia

A odisseia de uma alfabetizadora em tempos de pandemia da COVID-19

A literacy teacher's odyssey in COVID-19 pandemic times

La odisea de una alfabetizadora entiempos de pandemia de COVID-19

Gabriela Medeiros Nogueira
Janaina Soares Martins Lapuente
Caroline Braga Michel
Juliane de Oliveira Alves Silveira

RESUMO

Este artigo trata da prática de uma alfabetizadora, durante o ensino remoto, em uma turma de 1º ano. Diante do contexto nacional de exclusão social e escolar, a professora manteve seus alunos presentes, participativos e praticamente alfabetizados ao final do ano, o que se configurou como uma odisseia. Foram analisadas duas entrevistas, dez planejamentos semanais, fotografias e vídeos disponibilizados pela professora. O trabalho pedagógico foi realizado a partir da avaliação diagnóstica do nível de escrita das crianças e do planejamento voltado à apropriação do sistema de escrita alfabética, tendo como fio condutor a leitura de histórias literárias e jogos de alfabetização.

Palavras-chave: alfabetização; ensino remoto; planejamento, avaliação diagnóstica.

ABSTRACT

This paper deals with the analysis of a literacy teacher's remote practice developed with first graders. In the Brazilian context of social and school exclusion the teacher kept her students present, participative and they became literate at the end of the school year, a journey that can be considered an odyssey. Two interviews, ten weekly lesson plans, photographs and videos were analyzed. Pedagogical tasks were based on the diagnostic assessment of children's writing and on planning that aimed at appropriation of the alphabetic writing system, whose main guideline was story reading. Besides, some work with textual genres and literacy games was carried out.

Keywords: literacy; remote teaching; planning, diagnostic

assessment.

RESUMEN

Este artículo trata de la práctica de una alfabetizadora, durante la enseñanza remota, en una clase de 1º año. Frente al contexto nacional de exclusión social y escolar, la profesora mantuvo a sus alumnos presentes, participativos y prácticamente alfabetizados al final del año, lo que se configuró como una odisea. Se analizaron dos entrevistas, diez planificaciones semanales, fotografías y videos puestos a disposición por la profesora. El trabajo pedagógico fue realizado a partir de la evaluación diagnóstica del nivel de escritura de los niños y del planeamiento dirigido a la apropiación del sistema de escritura alfabética, el cual tuvo como hilo conductor la lectura de historias literarias y juegos de alfabetización.

Palabras-clave: alfabetización; enseñanza remota; planificación, evaluación diagnóstica.

Introdução

O ano de 2020 foi marcado pela pandemia mundial causada pela Covid-19¹. Dentre os diversos setores da sociedade, que foram impactados e precisaram se reorganizar, está a educação escolar, em especial, a voltada para o período de alfabetização.

Com o intuito de conhecer e acompanhar, desde o início da pandemia, a organização do trabalho pedagógico realizado em turmas de alfabetização, foi elaborado o projeto interinstitucional Alfabetização em Rede (MACEDO, 2020). Inicialmente, foi realizado um *survey*, por meio do *Google Forms*, para mapear a situação da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental no cenário emergente de suspensão das aulas presenciais, ocorrida a partir de março de 2020. Ao todo, foram contabilizados 14.735 questionários como válidos, sendo o relatório com dados e resultados parciais deste *survey* publicado na Revista Brasileira de Alfabetização (ALFABETIZAÇÃO, 2020).

O Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização e Letramento, da Universidade Federal do Rio Grande (GEALI/FURG) integra o coletivo que desenvolve a pesquisa nacional Alfabetização em Rede² e vem acompanhando o trabalho de algumas alfabetizadoras no município do Rio Grande, no Estado do Rio Grande do Sul (RS). Assim, este artigo apresenta um recorte da referida

¹ Maiores informações em <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90771-covid-19>.

² Esta investigação vincula-se à pesquisa nacional 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 (MACEDO, 2020).

pesquisa, trazendo dados relativos à prática de uma professora que atuou em uma turma de 1º ano, em 2020³. Trata-se, portanto, da jornada de uma professora para manter seus alunos presentes e participativos no ensino remoto⁴ e, praticamente, alfabetizados ao final do ano, configurando-se essa tarefa em uma odisseia, haja vista a situação nacional em que muitos foram excluídos das atividades de escolarização. O termo odisseia foi utilizado no sentido figurado de “longa perambulação ou viagem marcada por aventuras, eventos imprevistos e singulares”⁵. Para tanto, apresenta-se como *corpus* de análise os dados de duas entrevistas realizadas com a professora, de forma *on-line*, via plataforma *GoogleMeet*, nos dias 15/12/2020 e 14/04/2021, bem como dez planejamentos semanais, sendo esses referentes aos meses de março a dezembro de 2020, totalizando 44 páginas digitadas; além de fotografias e vídeos disponibilizados por ela. As entrevistas foram gravadas, com o consentimento da professora, totalizando duas horas de duração. Posteriormente, foram transcritas, perfazendo o total de 34 páginas digitadas. A análise de conteúdo (BARDIN, 1977) foi adotada para realizada a análise dos dados.

A partir do conjunto dos dados, organizou-se o texto em três seções: i) contexto e ações iniciais; ii) diagnóstico do nível de escrita das crianças; e, iii) planejamento estratégico e encaminhamentos da prática alfabetizadora.

Contexto e ações iniciais

A professora Paula⁶ ingressou na rede municipal de educação da cidade do Rio Grande/RS, em junho de 2005, atuando na gestão municipal e em turmas de alfabetização. Conforme relatado na primeira entrevista, as aulas presenciais na referida rede de ensino foram canceladas no dia 16 de março de 2020, a fim de evitar a propagação do contágio da Covid-19, sendo a previsão inicial de retorno em duas semanas. No último dia de aula presencial,

³ A referida professora participou das formações realizadas no GEALI/FURG. A escolha por apresentar os dados de sua prática deve-se ao fato de ser uma das poucas turmas que acompanhamos com expressiva participação das crianças e famílias ao longo de 2020, durante o período emergencial, quando ainda não havia uma organização por parte da rede de ensino.

⁴ No Rio Grande do Sul, a suspensão das aulas presenciais ocorreu no mês de março do ano de 2020, por meio do Decreto nº 55.118 de 16 de março.

⁵ Significado de odisseia consultado em <https://www.significados.com.br/odisseia/>

⁶ A professora autorizou o uso de seu nome na divulgação dos dados de pesquisa.

a professora entregou materiais para as crianças levarem para casa, intencionando, desse modo, dar seguimento ao que tinha sido trabalhado até então. Procurou atividades que não demandassem muito dos familiares e, ao mesmo tempo, mantivessem as crianças ativas e envolvidas no processo de alfabetização. Contudo, como não foi concretizada a previsão inicial para o retorno das aulas presenciais, a mantenedora indicou que o vínculo com as crianças fosse mantido por meio de atividades postadas na página do *Facebook* da escola, com orientação para as famílias. Esta situação se prolongou por, aproximadamente, seis meses; somente em 14 de setembro de 2020 foi retomado, oficialmente, o calendário letivo e as atividades online passaram a ser obrigatórias⁷.

Nesse momento, foi implementada a plataforma I-EDUCAR, pela Secretaria de Município da Educação (SMED) de Rio Grande/RS, para as postagens dos planos de ensino, dos planos de aula e para registro da frequência⁸. As famílias também tinham acesso à plataforma e aos planejamentos, podendo postar fotos e vídeos das tarefas concluídas pelas crianças, as quais eram registradas pela professora para o acompanhamento do processo de alfabetização.

Contudo, em julho de 2020, a professora, preocupada com o processo de alfabetização, começou sua odisseia em busca dos alunos, haja visto que nenhuma atividade estava sendo realizada em virtude do cancelamento das aulas presenciais e da ausência de orientações da SMED. Ela criou um grupo no *WhatsApp* com os pais e, inicialmente, conseguiu contato com 11 famílias dos 20 alunos matriculados na turma. Conforme seu relato: “Eu já me sentia vitoriosa, pois ali conseguia estabelecer uma relação mais próxima, ter acesso ao processo que estavam vivenciando, o de realizar ou não as atividades” (PAULA, 15/12/2020). E, assim, seguiu sua busca até conseguir a inclusão de todas as famílias no grupo do *WhatsApp*, lembrando o filme “Nenhum a

⁷ Cabe destacar, sobre este aspecto, que algumas mantenedoras tiveram dificuldades para se organizar e adquirir plataformas para dar continuidade ao processo de ensino. Este fato denota que a pandemia intensificou as disparidades entre as redes de ensino no que diz respeito à oferta e à qualidade de ensino (FETTERMANN e TAMARIZ, 2021).

⁸ O número de horas das aulas era especificado nos planejamentos, pois, excepcionalmente, em 2020, não foi considerado o número de dias letivos.

menos”⁹, em que uma professora sai atrás de um de seus alunos, passando por situações inimagináveis, até encontrá-lo. Nas palavras da professora Paula (15/12/2020), “[...] sou daquelas que não desiste, não gosto de deixar ninguém para trás. Um simples ‘não consegui fazer’, ‘estou sem tempo’, ‘não entendi, por isso não fiz’, não me contentavam”. Em contrapartida, menciona o quanto foi difícil colocar e manter todas as famílias no grupo de *WhatsApp*, sendo preciso “acolher as demandas e necessidades, ouvir as famílias e suas realidades” e, na sequência, “realizar um trabalho maior de orientação e consultoria com cada família, conversando e mandando mensagens no privado, organizando rotinas para as crianças e seus familiares” (PAULA, 15/12/2020). Além desses desafios iniciais da organização do trabalho educativo, a professora enfatizou que:

O maior desafio é a distância, a falta de sistematização, de intervenção, de mediação, a ausência do toque, o esvaziamento do trabalho coletivo que acontece no trabalho com os pares. Como fazer e ser alfabetizador à distância!? Ainda é um desafio e uma inquietação constante em mim, na minha prática docente, no meu eu alfabetizador! (PAULA, 15/12/2020).

Mesmo com a incerteza sobre o retorno das aulas presenciais, foi necessário estabelecer uma rotina de trabalho. Sendo assim, para manter o contato e a comunicação com as famílias, foi realizado o encaminhamento das atividades pelo grupo do *WhatsApp* e pela plataforma I-EDUCAR por meio de uma organização fixa “para que as famílias conseguissem se orientar melhor e se adaptar à rotina de realização das atividades junto aos seus filhos e filhas” (PAULA, 15/12/2020). Para isso, a dinâmica adotada pela alfabetizadora foi a seguinte: dia de postagem das atividades (segundas-feiras); dia das aulas síncronas (quartas-feiras); dias de atendimento às famílias para dúvidas e orientações (terças e quintas-feiras); dia de retorno das atividades via plataforma e/ou *WhatsApp* (sexta-feira). Quanto às aulas síncronas, destaca-se que elas tinham duração de 45 a 60 minutos, o que, segundo a professora, era

⁹ Filme lançado na China, em 1999, sob a direção de *Zhang Yimou*. Trata-se da história de *WeiMinzhi*, uma menina com 13 anos de idade que mal sabe ler ou escrever, escolhida para tomar conta da escola, com apenas uma sala, em seu pobre vilarejo, quando o único professor precisa ausentar-se, por um mês, para cuidar da mãe doente. Se *Minzhi* conseguir manter todos os estudantes até o retorno do mestre, vai ganhar um dinheiro extra. Mas um dos alunos desaparece e a menina faz de tudo para tentar encontrá-lo e trazê-lo de volta. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WWGj0gXzoD4>

um período adequado para o desenvolvimento de atividades interativas e prazerosas, evitando que os encontros *on-line* se tornassem cansativos para as crianças. Evidencia-se, nesse sentido, a compreensão da professora de que não se tratava de uma transposição oficial do ensino presencial para o remoto, mas, sim, de uma readequação que deveria considerar a realidade e a faixa etária das crianças (COLELLO, 2021).

Salienta-se que Paula, assim como tantas outras alfabetizadoras, teve que reorganizar o trabalho pedagógico no contexto do ensino remoto. Nesse período, ela enfrentou desafios e buscou possibilidades para a continuidade do processo de aprendizagem das crianças em tempos pandêmicos. Pesquisas realizadas durante o período mostram o quanto as professoras alfabetizadoras, assim como Paula, tiveram que reorganizar seus planejamentos e suas estratégias de ensino (IGNÁCIO; MICHEL, 2021; ZASSO et al., 2021).

Diagnóstico do nível de escrita das crianças

É possível afirmar que a experiência da professora Paula, de mais de quinze anos como alfabetizadora, foi fundamental para repensar seu trabalho no ensino remoto. Inicialmente, ela buscou saber quais conhecimentos seus alunos tinham sobre a escrita e, nesse sentido, o desafio enfrentado foi conhecer as hipóteses das crianças sobre a língua e o nível de conceitualização da leitura e da escrita sem estar interagindo presencialmente com elas.

Para tanto, conforme relatou durante a segunda entrevista, quando conseguiu localizar as crianças e criar o grupo no *WhatsApp*, fez uma avaliação individual. Nas suas palavras:

Eu marquei com as famílias aquela avaliação individual, onde a criança estava ali na minha frente na tela. Pedi para os pais fazerem a menor interferência possível e consegui fazer essa avaliação diagnóstica de identificação de letras, de números, de escrita de palavras, de escrita de frases, que é o básico, ali, que eu precisava e também não tinha muito tempo pra não cansar também as crianças pela telinha (PAULA, 14/04/2021).

A avaliação diagnóstica é uma prática comumente realizada entre as alfabetizadoras para conhecer, de forma singular, o entendimento das crianças acerca da construção da escrita e da leitura, pois parte do pressuposto de que

elas elaboram hipóteses sobre tal construção quando estão em processo de alfabetização. Essa premissa, baseada nos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), que chegou ao Brasil no final dos anos oitenta, mais especificamente, com o livro *A psicogênese da língua escrita*, discute o conhecimento e a compreensão da criança sobre a escrita. Para as referidas autoras,

[...] uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala a sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985, p. 22).

Ancorada nesta perspectiva, a professora observou, por meio das entrevistas individuais, que, no mês de abril, de um total de 20 crianças, 15 apresentavam hipótese de escrita pré-silábica; quatro hipótese silábica e uma apresentava escrita silábico-alfabética. Em dezembro, mês que se configurou como metade do ano letivo, foi realizada uma nova avaliação, apresentando o seguinte resultado: 10 crianças pré-silábicas; duas silábicas, quatro silábico-alfabéticas, 3 alfabéticas consolidadas e uma criança alfabetizada¹⁰.

Identifica-se, a partir desse relato, que, mesmo no contexto do ensino remoto, muitas crianças avançaram em suas hipóteses de escrita em relação ao início do ano letivo. Quando questionada sobre as estratégias utilizadas em seu trabalho, Paula mencionou que, além do planejamento enviado semanalmente para as crianças realizarem em casa com a ajuda dos seus familiares, propôs, uma vez na semana, uma aula síncrona, conforme citado anteriormente. Pode-se dizer que os encontros *on-line* se configuraram como uma estratégia importante no ensino remoto nos casos em que as crianças possuíam boa conectividade com a internet, uma vez que sua realização

¹⁰ Na pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1985), realizada durante dois anos com crianças de quatro a seis anos de idade, as autoras certificaram-se que as crianças percorrem um caminho cognitivo elaborando hipóteses em seu processo de aprendizagem da escrita. Essas hipóteses podem ser classificadas em diferentes níveis de conceitualização. Quando se encontram no nível pré-silábico, as crianças pensam que a escrita representa o objeto em si e não a oralidade. O silábico é o nível em que as crianças percebem que a escrita marca a fala e entendem que precisam representar cada sílaba, seja por letras seja por outros sinais gráficos. No nível silábico alfabético, as crianças escrevem com letras e buscam uma correspondência entre grafema e fonema. No nível alfabético, há forte relação entre a escrita e a oralidade, mesmo que não seja estabelecida uma correspondência ortográfica: as crianças já compreendem o modo de construção do sistema de escrita alfabético. Cabe ressaltar que esses níveis possuem características de transitoriedade e que, ao conhecê-los, o professor pode promover atividades pedagógicas com reflexões conceituais que permitam avanços no processo de aquisição da escrita.

possibilitou manter a presença por meio das tecnologias, mesmo professores e alunos estando distante fisicamente (FERREIRA; MICHEL, NOGUEIRA, 2022).

Este fato se percebe no relato da professora, exposto a seguir:

Então, para mim, as aulas síncronas são bem importantes, eu acho que até um pouco mais do que as devolutivas das atividades pedagógicas não presenciais, que ali eu não garanto, se realmente a criança fez ou se o pai quem fez, qual foi a orientação, porque isso eu não posso garantir, como é que foi orientada a atividade. Então, para mim as aulas síncronas é esse momento em que eu consigo fazer essa avaliação e isso eu percebi. (PAULA, 14/04/ 2021).

Evidencia-se, a partir do excerto, a ênfase dada pela alfabetizadora aos momentos síncronos, em que ela tinha a possibilidade de interagir com as crianças e identificar o que sabiam, de fato, pois, por meio dos trabalhos postados, isso não era perceptível.

Além disso, realizar a avaliação dos níveis de conceitualização da língua escrita dos estudantes constituiu um ponto chave para o desenvolvimento e a organização do trabalho pedagógico da professora, pois, a partir da identificação dos níveis em que os alunos se encontravam, era possível traçar objetivos que atendessem às suas reais necessidades, partindo de atividades que promovessem o pensar sobre a escrita, adequado ao entendimento que cada um possuía.

Foi a partir dos encontros síncronos que Paula conseguiu organizar a turma em grupos, de acordo com o conhecimento da escrita de cada um, para melhor atendê-los e propor atividades adequadas a cada nível. O trecho a seguir elucida essa reorganização: "no primeiro quadrimestre, eu fiz duas trocas de algumas crianças, por conta do nível de aprendizagem que eles foram mudando, foram transitando ali entre os níveis" (PAULA, 14/04/2021). Todavia, isso não ocorreu com todos os alunos, ou seja, alguns avançaram de nível, mas permaneceram nos grupos em função dos horários disponíveis das famílias, "[...] mas o monitoramento da aprendizagem deles permaneceu e eu fui levando em consideração, mesmo eles permanecendo em um grupo que eles não estivessem encaixado." (PAULA, 14/04/ 2021).

Cabe ressaltar, a partir do exposto, que a professora deu continuidade ao processo avaliativo das crianças considerando a participação e a realização de todas as atividades. De forma processual, ela buscou mapear e monitorar

as aprendizagens das crianças na continuidade do ano letivo. De acordo com sua perspectiva, "as aulas síncronas serviram para fazer esse monitoramento e acompanhamento. E aí eu consegui identificar se as crianças avançaram ou não de nível, e também nas atividades" (PAULA, 14/04/2021).

Nota-se que, buscando driblar as adversidades desse período pandêmico, a alfabetizadora foi encontrando estratégias que lhe permitissem continuar o processo de acompanhamento da aprendizagem dos estudantes, em uma perspectiva de avaliação processual e gradativa (HOFFMAN, 1991; 1993), monitorando o desenvolvimento de cada criança, em um movimento sistemático de (re)avaliar para planejar.

No final do ano letivo, a turma estava com a seguinte configuração em relação ao nível de escrita: sete crianças pré-silábicas, uma silábica, 3 silábico-alfabéticas, cinco alfabéticas e quatro alfabetizadas. Em relação às crianças que terminaram o ano letivo no nível pré-silábico, a professora Paula enfatiza: "os alunos que estão pré-silábicos avançaram muito, cada um na sua individualidade. Eu vejo que eles cresceram imensamente e, no segundo ano, é só dar continuidade" (PAULA, 14/04/2021).

Essa perspectiva de continuidade também é ressaltada quando ela se refere às crianças alfabetizadas:

Eles estão alfabetizados em processo de consolidação, porque também eu tenho esse cuidado de nunca consolidar já no primeiro ano, eu passo para a professora que eles estão em processo de consolidação, embora eu saiba que eles estão muito bem, que é só daqui pra frente, cada vez mais (PAULA, 14/04/2021).

É perceptível que a professora, mesmo em meio a um momento de muitas incertezas e grandes dificuldades de acesso às crianças, priorizou, em sua prática, realizar atividades que levassem em consideração os níveis de entendimento sobre a escrita dos seus alunos, valorizando suas hipóteses e considerando a construção dos seus conhecimentos acerca da língua. E a avaliação constante guiou a proposição e a elaboração de tais práticas.

Planejamento estratégico e encaminhamentos da prática alfabetizadora

No decorrer da sua experiência como alfabetizadora, a professora Paula costumava utilizar duas modalidades organizativas do trabalho pedagógico¹¹: projetos e sequências didáticas, as quais promovem um diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento, os componentes curriculares e os conteúdos de ensino, relacionando-os com a realidade dos alunos e seus contextos de interação (LERNER, 2002; NERY, 2007). Entretanto, no contexto do ensino remoto, a professora precisou reorganizar a sua proposta e intervenção didática e, diante disso, “os projetos didáticos tiveram de ser abandonados [...] porque a gente não consegue trabalhar de forma mais longa com projeto via internet” (PAULA, 14/04/2021).

Nesse sentido, a professora elaborou o planejamento por meio de sequências didáticas que são, segundo Zabala (1998, p. 18), um “conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que possuem um princípio e um fim”, conhecidos tanto pelos educadores quanto pelos alunos.

Assim, Paula construiu sequências didáticas em torno de gêneros textuais e temáticas variadas buscando manter o encadeamento dos conteúdos e das atividades, seguindo a perspectiva “de atividades sequenciais planejadas com objetivos didáticos específicos” (ALBUQUERQUE; BRANDÃO; LEAL, 2012, p.158).

Analisando os planejamentos disponibilizados pela professora, foi possível perceber que as sequências didáticas ocorreram com a periodicidade semanal, iniciando na segunda-feira e encerrando na sexta-feira. Também se observou que, basicamente, todas as sequências didáticas partiam de livros de literatura infantil, isto é, dos dez planejamentos analisados, em nove das atividades propostas estavam relacionadas com histórias¹². Essas eram indicadas pela professora, no planejamento, a partir de *links* de canais no

¹¹ Segundo Nery (2007), existem várias modalidades organizativas do trabalho pedagógico: temas geradores, complexos temáticos, projetos, sequências didáticas e atividades permanentes e de sistematização, também denominadas de modalidades didáticas.

¹² O coelhinho que não era de Páscoa; Se as coisas fossem mães; Um menino genial; O aniversário do seu alfabeto (utilizada em dois planejamentos); A caixa de Jéssica; A cor de Colarine; A árvore do Beto; Camilão, o comilão.

YouTube, voltados para leitura ou contação de histórias para crianças. Algumas histórias foram gravadas pela alfabetizadora, especialmente para a sua turma, e outras integram o projeto de extensão *Histórias que Navegam*, do GEALI/FURG, disponível no *YouTube*¹³.

Em relação ao trabalho com a literatura, convém destacar que:

[...] o letramento literário antes e no início do processo de alfabetização pode ser a mais importante tarefa à qual as professoras deveriam se lançar, se descobrirem a tempo o que significa o contato com bons livros da literatura para a vida, para a formação humana (VASCONCELOS; ARAUJO, 2009, p. 87).

No mês de agosto, por exemplo, foi trabalhado o livro *A caixa de Jéssica*¹⁴. Cabe salientar que a professora procurou minimizar a falta de acesso das crianças ao livro produzindo um vídeo em que ela gravou a leitura da história ao mesmo tempo em que mostrava as páginas do livro¹⁵. Nessa história, a personagem tem vários objetos dentro de uma caixa. Então, a professora Paula pediu para que cada criança pensasse em cinco objetos para colocar em sua própria caixa e escrever o nome dos mesmos, um abaixo do outro, em ordem alfabética; pintar a letra inicial, contar quantas letras e quantas sílabas tinha em cada palavra, registrando a quantidade. Neste caso, e em outros relatados pela professora, as histórias literárias foram utilizadas como recurso para trabalhar a leitura e a escrita, ou seja, o livro sendo utilizado em uma função de pretexto.

Conforme enfatizado pela alfabetizadora, o planejamento dessas atividades perpassou a estruturação de um “currículo mínimo pensado para este período de forma que abrangesse o que era possível para este momento” (PAULA, 15/12/2020), bem como pela (re)organização das estratégias e/ou dos recursos disponíveis nesse período. Neste caso, a professora, ao invés de ler presencialmente uma história infantil aos alunos, enviava o *link* com a gravação da mesma e, nos encontros síncronos, realizava a retomada da história trabalhada na semana anterior, bem como da temática desenvolvida e das

¹³ Disponível no link <https://www.youtube.com/c/GEALIFURG>. Conta com uma *playlist* com vídeos de leitura literária infantil.

¹⁴ CARNAVAS, Peter; WINTERS, Pierre. **A caixa de Jéssica**. Trad. Rosana Rios. São Paulo: Ed. FTD, 2010.

¹⁵ A história indicada pela professora está disponível no canal do "Histórias que Navegam", no *youtube*: <https://www.youtube.com/watch?v=QbRICzusVoo>.

atividades propostas. É oportuno mencionar o fato de que, mesmo a escola sendo da rede municipal, na turma havia somente uma criança com problemas de conectividade à internet¹⁶. A alfabetizadora enviava para a casa da criança alguns livros literários, junto com atividades impressas, que eram realizadas por toda a turma, além de atividades extras, planejadas de acordo com o nível de conceitualização da leitura e da escrita de cada uma.

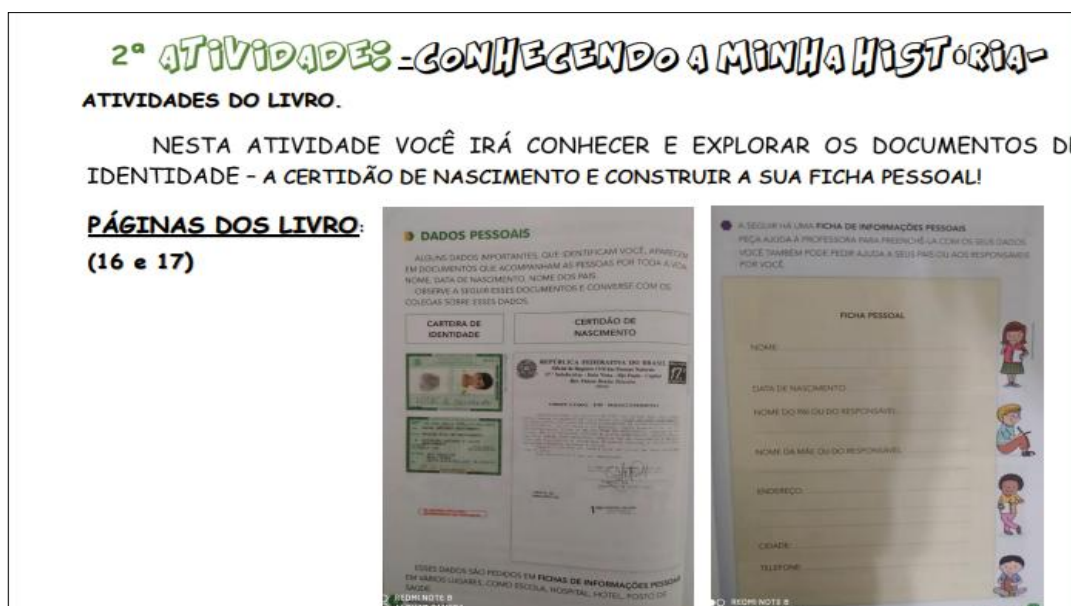
Destaca-se, ainda, que, uma vez por semana, era organizado um *kit* para ser entregue a todas às crianças, contendo: “livro didático, recursos pedagógicos, mimos e jogos que serviam de recursos materiais a serem utilizados nas aulas síncronas” e, também, “como auxílio na realização das atividades assíncronas enviadas pelos planejamentos semanais” (PAULA, 15/12/2020).

Especificamente sobre o livro didático, a alfabetizadora salientou que o mesmo foi utilizado como uma ferramenta no ensino remoto, tendo em vista que é um material produzido com recurso público e disponível a todas as crianças, sem a necessidade de gastos das famílias com a impressão do material didático.

Dessa forma, as atividades eram selecionadas tendo em vista os objetivos da semana, que faziam parte do “currículo mínimo” pensado para o contexto do ensino remoto e, também, para complementar as atividades propostas nas sequências didáticas. As tarefas eram encaminhadas com uma breve explicação e com a indicação das páginas que deveriam ser acessadas, como mostra a Figura 1.

¹⁶ Cabe destacar que este dado difere dos encontrados pela pesquisa nacional Alfabetização em Rede. Para maiores detalhes, consultar os artigos do *Ebook* Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19: resultados de uma pesquisa em rede (MACEDO, 2022).

Figura 1 – Atividades com o uso do livro didático



Fonte: Planejamento da professora Paula, novembro de 2020.

A correção das atividades era realizada com a ajuda das famílias, a partir do envio das respostas pela professora, o que, segundo ela, contribuía para um maior aproveitamento do tempo pedagógico nos encontros síncronos, com a explicação e a proposição de atividades diferenciadas.

No conjunto das atividades presentes nos planejamentos da professora, destacam-se, pela recorrência, as seguintes propostas: formação de palavras com alfabeto móvel; escrita das letras do alfabeto; escrita de palavras; contagem de letras e de sílabas; marcação de consoantes e vogais com diferentes cores, entre outras. Em relação a esses aspectos, Albuquerque e Leite (2010, p. 97) consideram que:

[...] o conhecimento das letras se não é um fator determinante no processo de apropriação da escrita, com certeza pode contribuir na medida em que os alunos, ao interagirem em diferentes situações de escrita e uso das letras, começam a perceber as propriedades do nosso sistema de escrita alfabético no que se refere ao uso das letras para representar a sequência sonora das palavras com as quais convivem.

Dentre os gêneros textuais, além da literatura infantil, foi possível observar os seguintes: lista de objetos, de nomes de pessoas, de animais, de partes do corpo, de presentes; receitas de tinta caseira, de biscoito; ficha de entrevista para ser realizada com a mãe; recado escrito pela mãe para o filho;

etiquetas para colocar no mobiliário da casa; cartões de jogos; cartas de baralhos; construção de calendário com a escrita de algumas rotinas da casa; datas comemorativas importantes para a família. Ou seja, identificou-se uma diversidade de gêneros e estilos textuais, os quais contribuem para ampliar o repertório das crianças. Dentre essas citadas, duas chamam atenção, pois envolvem, de forma explícita, a oralidade e a reflexão: falar palavras em voz alta para identificar sílabas e pensar e refletir sobre os sons das letras.

Outro elemento recorrente nos planejamentos da professora foi o jogo pedagógico. Nesse sentido, identificaram-se instruções detalhadas para confecção dos jogos pelas crianças com ajuda de seus familiares, utilizando materiais recicláveis disponíveis em casa, conforme mostra a Figura 2.

Imagem 2 – Jogo da trinca

5ª ATIVIDADE: PARTIU JOGAR CARTAS???!!! NESTA ATIVIDADE VOCÊ TERÁ QUE CONFECCIONAR UM BARALHO DE CARTAS COM A AJUDA (SEMPRE) DA SUA FAMÍLIA. ESTE BARALHO DEVE CONTER O NOME DE PELO MENOS CINCO FAMILIARES. E O OBJETIVO É FAZER UMA TRINCA(TRÊS) DE CARTAS. VOU EXPLICAR MELHOR: ESCOLHA O NOME DE CINCO PESSOAS DA FAMÍLIA, EU POR EXEMPLO ESCOLHI: PAULA- RODRIGO- LAURA- PAULO- MARISA(NOMES MEU, DO MEU MARIDO, FILHA, PAI E MÃE). CADA UM TERÁ QUE TER UMA TRINCA DE CARTAS, NA 1ª O NOME, NA 2ª A LETRA INICIAL E NA 3ª O NÚMERO DE LETRAS QUE TEM ESSE NOME. CONFORME A PESSOA MONTA A TRINCA ELA FAZ 1 PONTO. ESSE JOGO PODE SER JOGADO COMO BARALHO NORMAL, DISTRIBUINDO TRÊS CARTAZ PARA CADA JOGADOR E DEIXANDO AS QUE SOBRAM NO MEIO PARA IR COMPRANDO OU COMO JOGO DA MEMÓRIA, VIRANDO TODAS AS CARTAS COM A FACE PARA BAIXO E IR TENTANDO FORMAR AS TRINCAS.

IMPORTANTE: CONFECCIONE AS CARTAS COM O MATERIAL QUE TIVER EM CASA: FOLHAS USADAS, PAPELÃO, PEDAÇOS DE CAIXA, CARTOLINAS, FOLHAS DE CADERNO...

EXEMPLO:

CARTA 1	CARTA 2	CARTA 3
PAULA	P	5

Fonte: Planejamento da professora Paula, março de 2020.

Dos dez planejamentos analisados, seis apresentaram jogos de alfabetização e matemática, dentre eles, destaca-se: jogos de cartas, memória de numerais, tabuleiro da adição com a construção de um dado com rolo de papel higiênico, árvore das quantidades, adivinhação, dominó relacionando uma imagem à escrita correspondente.

Ademais, a alfabetizadora manteve como “pano de fundo” os outros componentes curriculares, buscando a “integração entre as áreas do

conhecimento e a interdisciplinaridade” (PAULA, 14/04/2021). Em relação a isso, destaca-se o seguinte excerto do seu planejamento:

Construir um calendário do mês de junho, destacando as atividades de rotina da sua casa, dos pais, das tarefas, bem como algumas datas comemorativas importantes para a família. Escreva os números dos dias da semana, pinte, desenhe, use a imaginação e registre todas as atividades importantes a cada dia da semana. Você pode ir marcando, pintando os dias conforme eles vão passando, igual fazemos na sala de aula. (PLANEJAMENTO, junho de 2020).

A perspectiva de um plano curricular interdisciplinar assinala a possibilidade de planejar a organização do tempo e do espaço escolar sem fragmentar as áreas do conhecimento. Desse ponto de vista, faz-se necessário pensar na seleção, na organização e na distribuição de conhecimentos relevantes para que todos os educandos possam deles se apropriar de forma autônoma, crítica e reflexiva (CRUZ, 2013).

No que tange às atividades realizadas pelas crianças, ressalta-se que eram registradas pela professora na plataforma I-Educar e em uma tabela enviada à coordenação pedagógica da escola “com o registro das atividades semanais, das atividades não presenciais [...] e daquelas enviadas de forma impressa” (PAULA, 14/04/2021). Tais registros tinham o intuito de realizar o acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem e o monitoramento da participação das crianças, que culminariam na escrita do parecer descritivo individual:

[...] a gente tá na época dos pareceres, a gente também posta lá os pareceres embora não vá para as famílias, não apareça para todas as famílias, individual. A secretaria libera individual para as famílias, mas também eu vou mandar, por *WhatsApp* particular das famílias, os pareceres, mas a gente tem contabilizado, até porque a orientação é que ninguém vai rodar. Então, a gente tem que fazer de tudo para registrar essas atividades e também pra garantir a aprendizagem dessas crianças, de alguma forma; então, isso foi colocado para nós também e que a gente tem que fazer todos os esforços [...] (PAULA, 14/04/2021).

O relato da professora em torno do planejamento, do monitoramento da aprendizagem e da avaliação das crianças evidencia a “odisseia da alfabetizadora” em “fazer de tudo” e em enviar “todos os esforços” para que a turma se envolvesse nas atividades propostas, realizasse as tarefas e as encaminhasse pela plataforma ou de forma impressa. Conforme suas palavras:

Na minha avaliação, esta experiência em alfabetização a distância tem sido um desafio constante. Estou, a todo o momento, reavaliando minhas ações durante este período, reconfigurando meus planejamentos. A forma de orientar os pais, de organizar as atividades, de planejar atividades para os encontros síncronos. Não é fácil alfabetizar remotamente por todos os desafios e entraves tecnológicos dos meios digitais. Não poder estar no lócus escolar, interagindo, intervindo e mediando de fato o processo de alfabetização das crianças com seus pares [...] realmente é desafiador (Paula, 15/12/2020).

As palavras da professora, expressas no excerto anterior, vão ao encontro do que é ressaltado por Nóvoa (2022), quando enfatiza que o empenho das professoras foi uma característica imprescindível em tempos pandêmicos, pois tiveram não só que manter os vínculos com as crianças, mas também mobilizá-las do ponto de vista das aprendizagens.

Além disso, destaca-se o esforço de Paula em manter a comunicação com as famílias para que a mediação pedagógica fosse possível e, também, para que conseguissem orientar e auxiliar seus filhos na realização das atividades. Sobre este aspecto, a alfabetizadora ressaltou ser necessário “levar em consideração os ambientes e as realidades familiares presentes nos contextos diversos” (PAULA, 15/12/2020):

[...] as atividades e encaminhamentos planejados são pensados e dirigidos aos pais e famílias, que são os mediadores efetivos da aprendizagem neste momento. Visto isso, é primordial fazer uma adaptação deste currículo frente ao documento oficial que orienta nossos objetivos de aprendizagem (PAULA, 15/12/2020).

Percebe-se, portanto, que a professora elaborou seu planejamento tendo como foco a orientação às famílias e a (re)organização das estratégias de ensino para dar continuidade ao processo de alfabetização, tendo em vista a situação emergencial de ensino remoto. De acordo com seu relato:

No princípio, já foi uma saga para conseguir o contato de todas as famílias. Depois, mantê-las todas no grupo de *WhatsApp*. O segundo passo foi tentar acolher as demandas e necessidades, ouvir as famílias e suas realidades. Foi um trabalho intenso, mas recompensador. Após tê-los todos me acompanhando, consegui realizar um trabalho maior de orientação e mandando mensagens no privado; organizando rotinas para as crianças e seus familiares darem conta da atual situação em que a escola adentrou suas casas. E, assim, fomos construindo uma relação de parceria, confiança e amizade (PAULA, 15/12/2020).

Uma estratégia encontrada pela professora Paula, durante o ensino remoto, foi o envio de *kits* e mimos para as crianças e seus familiares. Desde mudinhas de plantas, atividades e recursos, até chás com uma mensagem carinhosa e acolhedora. Algumas imagens desses *kits* podem ser observadas na Figura 3.

Figura 3 – Materiais enviados pela professora para as famílias



Fonte: Fotos disponibilizadas por Paula, dezembro de 2020.

As fotos que compõem a Figura 3 explicitam as tentativas de aproximação entre a professora e as famílias. As palavras de agradecimento junto ao pacote de chá de camomila e a mensagem positiva de que “vai ficar tudo bem” transcendem a dimensão cognitiva da aprendizagem da leitura e da escrita em si, acrescentando a ela a dimensão afetiva, interpessoal e relacional, que também fazem parte do processo de ensino e aprendizagem. Acreditamos que essa dimensão afetiva fez toda a diferença na odisseia vivida pela professora Paula junto às crianças e suas famílias.

Considerações finais

Este artigo tratou da prática de uma professora que atuou em uma turma de 1º ano, em 2020, momento em que o ensino foi desenvolvido por meio remoto, considerando o isolamento social necessário durante a pandemia da Covid-19. Trata-se, portanto, da jornada de uma professora para manter seus alunos presentes e participativos no ensino remoto e, sobretudo, alfabetizados

ao final do ano letivo, configurando uma odisséia, haja vista a situação de agravamento da exclusão social e escolar no Brasil.

A odisseia vivenciada por esta alfabetizadora retrata a realidade de tantas outras professoras que atuaram no ensino remoto, tendo elas que (re)configurarem os planejamentos, as estratégias de ensino, a organização curricular, entre outros aspectos. Em meio a esse contexto, a professora Paula propôs não só um “currículo mínimo”, mas um currículo possível, tendo em vista as especificidades da turma, as eventuais condições de conectividade das crianças e a organização das famílias que, muitas vezes, precisaram conciliar as tarefas da casa e a orientação das atividades escolares.

A análise realizada a partir de duas entrevistas, de dez planejamentos, de imagens de fotografias e vídeos disponibilizados pela docente também permitiu constatar que Paula se preocupou em realizar planejamentos atrativos, com linguagem acessível e motivadora, dedicando uma parte destes para enviar orientações às famílias, estreitando, desse modo, os elos de comunicação com as mesmas.

Sua prática reúne um conjunto de ações que se complementam e se articulam, pois, ao mesmo tempo em que enviou atividades semanais, também buscou reunir o maior número de crianças nas aulas síncronas, realizando o monitoramento das aprendizagens individuais, por meio de avaliações sistemáticas, e se preocupando em organizar o planejamento a partir dos níveis de conceitualização das crianças.

Pode-se dizer a partir da prática da professora Paula, que alfabetizar em tempos pandêmicos foi uma tarefa árdua, que exigiu, além de todos os conhecimentos que envolvem o processo de alfabetização, também a disposição, o envolvimento e o empenho, tanto por parte da professora, quanto por parte das crianças e de suas famílias. A importância dessa parceria ficou evidenciada nos significativos avanços observados nas aprendizagens individuais e no número de crianças de sua turma que estavam alfabetizadas ao final do ano letivo.

Dessa forma, é perceptível, pelo exposto no decorrer do texto, o quanto as concepções construídas ao longo de sua trajetória profissional e acadêmica fundamentaram suas escolhas e os encaminhamentos por ela propostos durante o ensino em tempos pandêmicos. Em meio a tantas adequações

necessárias ao momento vivido, Paula não “abriu mão” de aspectos fundamentais para o exercício da docência na alfabetização, deixando claro o quanto seus conhecimentos pedagógicos acerca da construção da escrita, das metodologias de ensino, da avaliação, do direito de aprender, entre outros, se mantiveram presentes, mesmo neste novo contexto. A professora não fez uma transposição didática do ensino presencial para o remoto, mas sim, propôs uma adequação de ações possíveis, a partir de sua intencionalidade, ancorando-os em princípios e objetivos pedagógicos.

Nesse sentido, considera-se, ao compartilhar os dados desta investigação, que este texto contribui para o campo da formação de professores alfabetizadores e das práticas de alfabetização. Nele, é evidenciado o trabalho de uma alfabetizadora que elaborou estratégias eficazes para dar continuidade à alfabetização dos seus alunos, durante o ensino remoto, oportunizando que o processo vivenciado pelas crianças e suas famílias fosse prazeroso, lúdico e significativo.

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: 02 maio 2022.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges; LEITE, Tânia Maria. Explorando as letras na Educação Infantil. In: BRANDÃO, Ana Carolina; ROSA, Ester Calland (Orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 93-115.

ALBUQUERQUE, Rielda Karyna; BRANDÃO, Ana Carolina Perussi; LEAL, Telma. Ferraz. Por que trabalhar com sequências didáticas? In: FERREIRA, Andréa Tereza Brito; ROSA, Ester Calland de Sousa. (Orgs.). **O fazer cotidiano na sala de aula: a organização do trabalho pedagógico no ensino da língua materna**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.p. 147-173.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edição 70, 1977. 280 p.

COLELLO, Silvia Maria Gasparian. Alfabetização em tempos de pandemia. **Convenit Internacional**. n. 35. São Paulo: CEMOrOc-Feusp, jan.-abr., 2021. Disponível em: <<https://silviacolello.com.br/alfabetizacao-em-tempos-de-pandemia/>>. Acesso em 12/05/2022.

CRUZ, Magna Faz Carmo Silva. Formação de professores alfabetizadores: metodologias fabricadas pelas docentes para alfabetizar letrando nos anos iniciais do ensino fundamental. In: SILVA, Alexsandro da (Org.). **Alfabetização e letramento**: reflexões e relatos de experiência. Recife: Editora Universitária, 2013, p. 9-22.

FERREIRA, Carmen Regina Gonçalves; MICHEL, Caroline Braga; NOGUEIRA, Gabriela Medeiros. O “novo normal” no cotidiano das escolas: desafios para alfabetização na perspectiva de duas professoras. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 23, n. 51, p. 112-139, jan./abr. 2022

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. 300 p.

FETTERMANN, Joyce Vieira; TAMARIZ, Annabell Dell Real. Ensino remoto e ressignificação de práticas e papéis na educação. **Linguagem e Tecnologia**. Belo Horizonte. v. 14, n. 1, jan. - abr., p. 1-10, 2021.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação**: mito & desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Editora Mediação, 1991. 160 p.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 1993. 192 p.

IGNÁCIO, Patrícia; MICHEL, Caroline B. O planejamento de práticas pedagógicas alfabetizadoras em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Dialogia**. São Paulo, n. 39, p. 1-18, set./ dez. 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/39.2021.20620>>. Acesso em: 10 ago. 2022.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002, 120 p.

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.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **O que é a Covid-19?** Disponível em: <<https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>>. Acesso em: 24 jan. 2022.

NERY, Alfredina. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: BRASIL. BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC, 2007.p. 109-135.

NÓVOA, Antonio. **Escolas e professores**: proteger, transformar e valorizar. Colaboração Yara Alvim. Salvador: Sec/IAT, 2022. 112 p.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 55.118, de 16 de março de 2020**. Estabelece medidas complementares de prevenção ao contágio pelo COVID-

19 (novo Coronavírus) no âmbito do Estado. Disponível em: <https://estado.rs.gov.br/upload/arquivos/decreto-55118.pdf>. Acesso em 02/05/2022.

VASCONCELOS, Juanice de Oliveira; ARAUJO, Eliana Pereira. Alfabetizar letrando a partir da literatura infantil. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos**: escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009. p. 89-117.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998. 238 p.

ZASSO, Silvana; et al. A prática de planejamento das aulas no 1º ano do Ensino Fundamental: os desafios em tempos de pandemia. In: Congresso Brasileiro de Alfabetização, 2021, formato online. **Anais do V Conbalf**. 2021, p.1-8. Disponível em <https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/schedConf/presentations>. Acesso em: 20 set. 2022.

Recebido em: 16/05/2022.

Aceito em: 19/08/2022.

Gabriela Medeiros Nogueira

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pelotas (PPGE/UFPel). Realizou Pós-doutorado na University of Illinois at Urbana-Champaign – UIUC, em 2016 e na University of Canterbury – UC na Nova Zelândia, em 2019. Professora do Instituto de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande (IE/FURG) e no Programa de Pós-graduação em Educação da FURG. Coordena o Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização e Letramento – GEALI. Pesquisa alfabetização, práticas de leitura e educação infantil.

 gabynogueira@me.com

 <http://lattes.cnpq.br/2553118091005628>

 <https://orcid.org/0000-0002-6985-064X>

Janaina Martins Lapuente

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pelotas (PPGE/UFPel). Professora do Instituto de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande (IE/FURG) e no Programa de Pós-graduação em Educação da FURG. Pesquisa os seguintes temas na área da Educação: ciclo de alfabetização, alfabetização e letramento e formação de professores.

 janainalapuente@furg.br

 <http://lattes.cnpq.br/4435584250036694>


 <http://orcid.org/0000-0001-6345-5641>

Caroline Braga Michel

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pelotas (PPGE/UFPel). Professora do Instituto de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande (IE/FURG). Pesquisa os seguintes temas na área da Educação: alfabetização e letramento, formação de professores, formação continuada e história da educação.

 caroli_brga@yahoo.com.br

 <http://lattes.cnpq.br/6811133377032517>

 <http://orcid.org/0000-0002-6171-4125>

Juliane de Oliveira Alves Silveira

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal de Rio Grande (PPGEA/FURG). Pós-doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande (PPGE/FURG). Pesquisa os seguintes temas na área da Educação: alfabetização e letramento, formação de professores, formação continuada, práticas de leitura. Professora da Educação Básica do Município de Rio Grande.

 julliane.aalves@gmail.com

 <http://lattes.cnpq.br/4667025010358085>

 <http://orcid.org/0000-0001-9875-1790>