

DO REMOTO AO PRESENCIAL: TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DE PRÁTICAS DE LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA

FROM REMOTE TO IN-PERSON: DIDACTIC TRANSPOSITION OF LANGUAGE PRACTICES IN BASIC EDUCATION

Alisson dos Santos França  <https://orcid.org/0000-0002-8364-974X>
Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino
Universidade Federal de Campina Grande
alisson.franca@estudante.ufcg.edu.br

Breno Silva Andrade  <https://orcid.org/0000-0002-6219-5654>
Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino
Universidade Federal de Campina Grande
brenosilvaandrade@hotmail.com

Denise Lino de Araújo  <https://orcid.org/0000-0002-5426-340X>
Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino
Universidade Federal de Campina Grande
denise.lino@professor.ufcg.edu.br

D.O.I: <http://doi.org/10.5281/zenodo.17281466>

Recebido em 25 de julho de 2025

Aceito em 30 de setembro de 2025

Resumo: Este artigo apresenta resultados do projeto PIBIC/CNPq/UFCG (2023/2024) que investiga práticas de ensino exitosas durante o retorno ao ensino presencial (2022–2023) com base em depoimentos de professores de língua portuguesa da educação básica. O objetivo é analisar em experiências/situações descritas pelos docentes como aquelas que, em sua percepção, geraram aprendizagem (exitosas) que envolveram em práticas de linguagem (compreensão, produção e análise linguística — nas modalidades oral, escrita e multissemiótica), a partir da indicação de professores de língua portuguesa da educação básica (anos finais do ensino fundamental e/ou médio) que atuaram no ensino presencial em 2022, ano da retomada no ensino presencial no período pós-pandemia por COVID-19. A pesquisa, de natureza qualitativa e exploratória, utiliza narrativas docentes para identificar experiências exitosas nesse período. A fundamentação teórica inclui reflexões sobre a docência na pandemia e no pós-pandemia (Nóvoa; Alvim, 2021), recomposição de aprendizagens (Santos; Cruz, 2023) e transposição didática interna (Petitjean, 2008). Os dados indicam três eixos inter-relacionados de sucesso: práticas laborais, pedagógicas e articulação de práticas de linguagem. As principais situações de êxito envolvem o planejamento contextualizado à realidade local, a valorização de leituras ligadas ao cotidiano dos alunos, o uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) e estratégias lúdicas, visando à leitura de textos literários, a produção oral, escrita, além da análise linguístico-textual. Em conclusão, segundo os docentes, as situações que envolveram essas práticas foram determinantes para a retomada do ensino presencial com sucesso.

Palavras-chave: Transposição didática. Práticas de linguagem. Educação básica. Pesquisa narrativa. Docência pós-pandêmica.

Abstract: This article presents the results of the PIBIC/CNPq/UFCG project (2023/2024), which investigates successful teaching practices during the return to in-person teaching (2022–2023), based on testimonies from Portuguese language teachers in basic education. The objective is to analyze factors of success in language practices — such as comprehension, production, and linguistic analysis — in oral, written, and multisemiotic modalities. The research, of a qualitative and exploratory nature, used teaching narratives to identify successful experiences during this period. The theoretical basis includes reflections on pandemic and post-pandemic teaching (Nóvoa; Alvim, 2021), learning recomposition (Santos; Cruz, 2023), and internal didactic transposition (Petitjean, 2008). The data indicate three interrelated axes of success: work, pedagogical, and multimedia literacy practices. Among the main success factors, the following stand out: planning contextualized to the local reality, the valorization of readings linked to the students' daily lives, and the use of Digital Information and Communication Technologies (TDICs) in strategies with games, aiming at oral, written and multi-semiotic production, in addition to linguistic-textual analysis. In conclusion, these elements, according to the teachers, were decisive for the resumption of quality in-person teaching.

Keywords: Didactic transposition, Language practices, Basic education, Narrative research, Post-pandemic teaching.



Introdução

A pandemia de COVID-19 impôs desafios sem precedentes à educação básica, exigindo uma rápida adaptação de professores, estudantes e gestores escolares a um novo modelo de ensino mediado por tecnologias. O Ensino Remoto Emergencial (ERE), adotado em caráter excepcional, evidenciou desigualdades estruturais, mas também gerou aprendizados significativos, sobretudo no que diz respeito às práticas de linguagem e ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). Com o retorno ao ensino presencial nos anos de 2022 e 2023, surgiram novas demandas: recompor aprendizagens fragilizadas, acolher os estudantes em suas múltiplas dimensões e reorganizar a prática pedagógica com base em um contexto social ainda marcado pelos efeitos da pandemia.

Neste cenário, a atuação dos professores de língua portuguesa assume papel central. A transposição didática interna (doravante TDI) — entendida como a adaptação crítica e customizada do saber acadêmico ao contexto escolar (Petitjean, 2008) — tornou-se uma fundamentação que ajuda a interpretar como os professores reorganizaram os conteúdos e estratégias de ensino de modo a torná-los significativos e acessíveis aos estudantes. As práticas de linguagem, especialmente aquelas que envolvem compreensão, produção textual e análise linguística em diferentes semioses, foram ressignificadas nesse processo, evidenciando um movimento de reinvenção pedagógica impulsionado pela experiência do ERE.

Com base nesse contexto, o presente artigo apresenta os resultados do último ano da pesquisa PIBIC/CNPq/UFCG (2023–2024), de natureza qualitativa e exploratória, que investiga as práticas docentes exitosas durante o retorno ao ensino presencial. Por meio de narrativas de professores da educação básica, especificamente os dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, buscou-se compreender quais práticas pedagógicas foram utilizadas com êxito no ensino de língua portuguesa, especialmente no que tange à recomposição das aprendizagens e à integração das TDICs. A pesquisa articula-se com referenciais que discutem a docência no período pós-pandêmico (Nóvoa; Alvim, 2021), os desafios da recomposição de aprendizagem (Santos; Cruz, 2023) e os pressupostos da transposição didática (Petitjean, 2008), ancorando-se também em discussões curriculares críticas e pós-críticas (Silva, 2005; Pinheiro, 2009).

Ao lançar luz sobre experiências concretas de ensino em tempos de retomada de ensino presencial, este estudo contribui para o entendimento de como professores têm ressignificado suas práticas pedagógicas e como essas práticas podem influenciar positivamente os processos de ensino e aprendizagem na educação básica.

Para isso, este artigo está organizado em outras 4 partes, além desta introdução, que são a fundamentação teórica, a metodologia, a análise dos dados e as considerações finais. As referências estão colocadas ao final do texto.

1 Fundamentação teórica

A pandemia de COVID-19 impôs uma mudança abrupta na educação global, exigindo a transição do ensino presencial para o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Essa conjuntura revelou não apenas desafios tecnológicos e logísticos, mas também demandou dos docentes uma reorganização pedagógica imediata, a fim de assegurar a continuidade do processo educativo.

Com base na revisão de Araújo, França e Andrade (2022; 2024), identificam-se características e desafios que reconfiguraram o papel docente durante a pandemia e no retorno às aulas presenciais. Destaca-se a adaptabilidade dos professores frente às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), aliada à autonomia decisória diante de um contexto inédito. Contudo, essa adaptabilidade foi atravessada por desigualdades socioeconômicas, especialmente no acesso às ferramentas digitais por parte dos estudantes. Além disso, observou-se a transposição de práticas presenciais para o meio digital, muitas vezes de forma acrítica.

Entre os desafios pedagógicos e laborais, os autores acima citados ressaltam as estratégias mobilizadas pelos docentes para garantir o direito à educação recorrendo a práticas que se consolidaram no ensino remoto, a exemplo da mediação das interações via WhatsApp. Embora esta, especificamente, tenha ficado associada à sobrecarga laboral, pois através dela os docentes atendiam não só aos alunos, mas também aos seus responsáveis fora do horário escolar, bem como à baixa participação discente nas interações coletivas situação de ensino.

A pandemia provocou profundas transformações nas práticas pedagógicas, exigindo dos professores uma rápida adaptação ao ensino remoto, o desenvolvimento de competências digitais e a formulação de novas estratégias didáticas. Com o retorno ao ensino presencial, tornou-se imprescindível compreender como essas experiências impactaram e remodelaram a prática docente.

Diante desse panorama, realizamos um levantamento bibliográfico centrado nas características da docência no período pós-pandêmico. Referências como o relatório da UNESCO (2020), Nóvoa e Alvim (2021) e Opertti (2021) contribuíram para delinear esse novo cenário educacional.

Segundo o relatório da UNESCO (2020), a escola, nesse novo contexto, é compreendida como centro de serviços sociais, ampliando seu papel para além da instrução formal. Ela se constitui como espaço de aprendizagem contínua, desenvolvimento de competências e promoção da diversidade e do respeito à condição humana. A articulação entre escola, família e comunidade emerge, assim, como estratégia de fortalecimento da rede de apoio ao bem-estar e desenvolvimento discente. Nesse sentido, tal como ocorreu no período da pandemia, a escola exerce principalmente sua função socializadora (cf. Lino de Araújo, Nascimento e Oliveira, 2023)

A docência, nesse novo arranjo educacional, exige a integração das aprendizagens do ERE no retorno ao presencial, consolidando a escola como espaço essencial de socialização e formação. O professor, enquanto mediador de experiências formativas em ambientes diversos, figura como pilar da reconstrução educacional, ancorada tanto nas heranças anteriores quanto nas lições da pandemia.

Entre essas heranças, destaca-se a defasagem nos processos de aprendizagem que deu origem à noção de “recomposição de aprendizagem”. O ERE, embora necessário, enfrentou obstáculos como o acesso desigual à internet, a escassez de recursos pedagógicos e a ausência de formação adequada para os docentes, impactando diretamente a qualidade do ensino.

Com o retorno ao ensino presencial, uma das principais dificuldades enfrentadas pelas redes de ensino foi mitigar os efeitos do ERE. A UNESCO estimou, em 2020, que cerca de 90% dos estudantes do mundo seriam afetados educacionalmente pela pandemia. Santos e Cruz (2023) confirmam a magnitude desse impacto, observando que iniciativas como reforço e recuperação escolar mostraram-se insuficientes.

Nesse contexto, surgiu a proposta da *recomposição de aprendizagem* (RA), que vai além da simples reposição de conteúdos. Trata-se, segundo Lobo *et al.* (2022), de



um processo contínuo e intencional, voltado à identificação de lacunas de aprendizado e à criação de estratégias metodológicas que promovam avanços significativos na aprendizagem. Para Marques, Silva e Leite (2023), a RA representa uma prática pedagógica excepcional, orientada à recuperação do “ordinário não vivido” e à superação dos modelos anteriores à pandemia.

A RA insere-se em um cenário global que exige a reinvenção das redes de ensino, dado que não há um modelo único aplicável. Compete aos educadores, considerando os recursos disponíveis, diagnosticar aprendizagens consolidadas e defasagens, assegurando a progressão dos estudantes e enfrentando desafios como a reprovação e a distorção idade-série, sobretudo no ensino público.

Esse processo envolve múltiplas dimensões: acolhimento, priorização curricular, avaliações diagnóstica e contínua, metodologias diferenciadas, formação docente, reorganização do tempo escolar e oferta de materiais pedagógicos adequados. Para Santos (2022), é necessário considerar, além das perdas cognitivas, os impactos psicossociais decorrentes do afastamento escolar prolongado.

Admitir a RA como tema da escola que surge no contexto pós-pandêmico significa pensar uma escola muito mais focada nos alunos. Uma escola a ser construída em novas bases. Nóvoa e Alvim (2021, p. 9) alertam que “os novos ambientes escolares não surgirão espontaneamente”, ressaltando o protagonismo dos docentes na reinvenção da escola. Para os autores, a construção de uma “capilaridade educativa” (p. 7) — pautada na convivialidade e no bem comum — depende da articulação entre professores, famílias, instituições públicas e comunidades locais. Assim, valorizar o trabalho docente constitui uma condição essencial para uma transformação educacional efetiva e inclusiva nessa nova fase da vida escolar.

Nesse cenário, os professores tornam-se agentes centrais nas mudanças educacionais do pós-pandemia. A combinação entre inovação tecnológica e valorização do contato presencial exige não apenas competências pedagógicas atualizadas, mas também formação contínua e suporte institucional. Preparar os docentes para esses desafios é crucial à construção de ambientes de aprendizagem mais equitativos e responsivos às demandas contemporâneas. E tal como afirmam Növoa e Alvim (2021, p. 16), este é o momento de “inventar uma nova educação”, por meio de um esforço coletivo.

Nessa mesma direção, Opertti (2021, p. 16) argumenta que o ensino híbrido não nega o presencial em atividades de RA, mas propõe sua articulação com práticas digitais, rompendo com modelos tradicionais e reconhecendo a diversidade de contextos e competências dos estudantes. Ignorar essa integração equivaleria a desprezar os aprendizados do contexto pandêmico.

Para o autor, torna-se imprescindível repensar a transmissão do conhecimento científico a partir de finalidades, conteúdos e estratégias que respondam aos desafios contemporâneos. Apoiando-se nas reflexões da Fundação Santillana, Opertti (2021) defende uma renovação curricular fundamentada na articulação entre ensino, aprendizagem e avaliação, guiada pelas dimensões do “porquê, o quê, como, onde e quando”.

No contexto pós-pandêmico, tal perspectiva adquire centralidade na promoção do pensamento crítico, reflexivo e autônomo, capacitando os estudantes a interpretarem a realidade e a posicionar-se frente às múltiplas demandas sociais. Além de combater a desinformação, esse direcionamento fortalece o papel do aluno como sujeito ativo na articulação entre ciência, escola e cotidiano.

Para repensar a transmissão de conhecimento, que em nossa opinião significa uma reconstrução crítica do conhecimento (Cf. Lino de Araújo, Nascimento e Oliveira,



2023), como uma das funções centrais da escola da educação básica, parece imprescindível pensar a prática docente em sala de aula à luz da noção de transposição didática interna. Esse conceito oriundo dos trabalhos de Verret na década de 70 do século XX (cf. Leite, 2007) se refere à adaptação customizada do saber científico ao contexto escolar, tornando-o ensinável. Para Petitjean (2008), esse processo sofre influências sociais e políticas, resultando em um saber escolar institucionalmente legitimado.

Assim, Petitjean (2008) distingue duas formas de transposição: a externa (TDE), realizada por formuladores de políticas educacionais, e a interna, desenvolvida pelo docente, que seleciona e adapta os conteúdos conforme o contexto escolar e os objetivos formativos (cf. Leite, 2007). Assim, a prática docente demanda não apenas domínio conceitual, mas também sensibilidade crítica para promover um ensino significativo e contextualizado, fato evidenciado na vivência dos docentes durante a pandemia da COVID-19, conforme Növoa e Alvim (2021).

A presente pesquisa centra-se na transposição didática interna das práticas de linguagem na educação básica, no contexto da recomposição das aprendizagens pós-pandemia. Essa discussão está diretamente vinculada à reflexão curricular. Segundo Silva (2005), existem três principais vertentes teóricas sobre o currículo: a tradicional, a crítica e a pós-crítica.

As teorias tradicionais tratam o currículo como um conteúdo prescrito, o professor como transmissor e o aluno como receptor passivo. Em contraposição, as teorias críticas, influenciadas pela Escola de Frankfurt e pela Nova Sociologia da Educação (NSE), propõem uma educação voltada à autonomia e à emancipação, evidenciando estruturas de poder, currículos ocultos e aspectos socioculturais da escolarização (Silva, 2005). As teorias pós-críticas, conforme Silva (2005) e Pinheiro (2009), emergem entre as décadas de 1970 e 1980, com base em pressupostos pós-estruturalistas e multiculturais. Propõem uma ampliação das abordagens críticas, centrando-se nas diferenças, nas relações de poder e na construção social do saber institucionalizado. Nessa perspectiva, o currículo é concebido como um espaço de disputas simbólicas, no qual professor e aluno compartilham experiências, produzindo conhecimentos vinculados às realidades vividas.

Nesse cenário, uma investigação narrativa sobre a transição do ensino remoto para o presencial torna-se essencial para compreender práticas de linguagem exitosas no processo de recomposição da aprendizagem. Assim, além do objetivo geral já pautado, busca-se refletir sobre como os desafios do pós-pandemia redefiniram as práticas docentes e contribuíram para a consolidação de estratégias pedagógicas eficazes no retorno às aulas presenciais e se influenciaram a organização curricular.

2 Metodologia

Esta pesquisa é de natureza qualitativa/interpretativa. Nesse tipo de abordagem, situações são estudadas em seus cenários naturais e, na posição de pesquisadores, busca-se compreender os fenômenos que as envolvem a partir dos significados transmitidos por pessoas. Dá-se, então, total importância para as narrativas dos sujeitos envolvidos na pesquisa ora relatada, além de prezar pela descrição das situações nas quais estão envolvidos e pela preservação de sua identidade.

Diante de um tema/objeto ainda pouco conhecido, desenvolveu-se uma pesquisa exploratória na qual buscaram-se cenários e percepções pouco estudadas. Segundo Severino (2017), pesquisas exploratórias têm como objetivo proporcionar maior



familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito por não construir hipóteses, incluindo levantamento biográfico e entrevistas. Quanto à pesquisa em tela, optou-se pelo uso das narrativas de docentes (Chaluh *et al.*, 2020) em virtude do seu respaldo enquanto expressão referencial para formação inicial e em virtude da reformulação de conhecimentos que a narrativa enseja. Além disso, a perspectiva das narrativas ainda é respaldada pelos estudos sobre história oral e memória individual e coletiva.

De acordo com a abordagem qualitativa e exploratória, o foco principal se volta para a coleta de dados acerca das experiências bem-sucedidas no ensino remoto. Priorizou-se a documentação das histórias de professores da educação básica do estado da Paraíba que atuaram durante os anos letivos de 2021 e 2022 no ensino presencial e que houvessem participado de pesquisa anterior sobre práticas de linguagem exitosas durante o ERE (França; Andrade; Araújo, 2024).

Gerar dados significa dar visibilidade a situações, conceitos, perspectivas ou relações que só se tornam visíveis a partir de uma questão de pesquisa. No caso da pesquisa ora relatada, a geração de dados diz respeito a trazer à lume experiências de ensino com práticas de linguagem consideradas exitosas por professores do componente língua portuguesa, durante o retorno ao ensino presencial, em turmas dos anos finais do ensino fundamental e médio.

Esta pesquisa conta com cinco dos sete professores colaboradores que participaram para primeira fase da pesquisa (França; Andrade; Araújo, 2024). O roteiro para a geração das narrativas com questões gerais e abertas sobre os primeiros meses de trabalho docente após o retorno ao ensino presencial foi enviado aos colaboradores e algumas dúvidas eventuais foram esclarecidas antes da gravação das narrativas. Estas foram gravadas via *meet*, sem a interferência dos pesquisadores, ou enviadas através de áudios de *whatsapp*, com base no roteiro, uma vez que os colaboradores já estavam familiarizados com os pesquisadores e a metodologia. Informamos que esta pesquisa se vincula a uma mais ampla, aprovada pelo comitê de ética da UFCG através do parecer 6.103.030/2023. Abaixo, encontra-se a tabela com as informações sobre perfil dos colaboradores, cujas identidades estão ocultadas por codinomes, os mesmos usados do relatório da pesquisa anterior:

Quadro 1: Apresentação dos sujeitos da pesquisa

PROFESSORES	NÍVEL DE FORMAÇÃO DOS COLABORADORES	ANOS DE ATUAÇÃO	VÍNCULO	ÁREA	SÉRIE
CITRINO	MESTRADO	12	PÚBLICO	LÍNGUA PORTUGUESA	8º e 9º ano
SAFIRA	MESTRADO	5	PÚBLICO	LÍNGUA PORTUGUESA	1º e 2º ano
TOPÁZIO	MESTRADO	14	PÚBLICO	LÍNGUA PORTUGUESA	2º ano
RUBI	ESPECIALIZAÇÃO	10	PÚBLICO	LÍNGUA PORTUGUESA	3º ano
ESMERALDA	MESTRADO	10	PÚBLICO	LÍNGUA PORTUGUESA	1º ano

Fonte: Os autores (2024)



Com a fundamentação teórica e a metodologia já delineadas, passa-se à análise dos dados, que busca analisar experiências/situações (exitosas) que envolveram em práticas de linguagem (compreensão, produção e análise linguística — nas modalidades oral, escrita e multissemiótica), a partir da indicação de professores de língua portuguesa da educação básica (anos finais e/ou médio) que atuaram no ensino presencial em 2022, ano da retomada no ensino presencial no período pós-pandemia por COVID-19. Para isso, os dados foram organizados em três grandes grupos que denotam o êxito em aspectos laborais, pedagógico e de letramento, aqui entendido como articulação de práticas de linguagem, pois esses estão relacionados ao cenário da transposição didática interna no contexto citado.

3. DISCUSSÃO E ANÁLISE DE DADOS

3.1 Aspectos laborais: fatores organizacionais e de suporte a práticas exitosas

As narrativas geradas oferecem uma visão sobre como as questões laborais impactaram a prática docente no retorno ao ensino presencial, incluindo a importância dos documentos normativos na orientação das atividades, como demonstram os excertos a seguir:

Exerto 1

Quanto às aulas como um todo, BNCC, Proposta Curricular do Estado da Paraíba, PIP e outras orientações da rede estadual.

Esmeralda

Exerto 2

BNCC, Proposta Curricular do Estado da Paraíba, Plano Político Pedagógico e a matriz de referência do saeb de Língua Portuguesa.

Rubi

Os excertos apresentados revelam que os sujeitos da pesquisa apontam os documentos norteadores como elementos constantes na rotina do retorno às aulas presenciais. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é a mais citada, seguida pela Proposta Curricular da Paraíba (PEC-PB), o Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP), o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e as matrizes do SAEB. Esses dados evidenciam os documentos através dos quais se efetiva a transposição didática externa, predominantemente os parametrizadores, como a BNCC e a PEC-PB.

Destacam-se ainda o PIP e o PPP como documentos que ficam no entremeio entre a transposição didática externa e a didática interna, voltados à operacionalização dos documentos oficiais em sintonia com a realidade escolar. As narrativas docentes reforçam a presença marcante da BNCC, da proposta curricular estadual e do PPP no delineamento das práticas pedagógicas. Em todas elas, a BNCC figura como referência central para o planejamento e a execução das atividades de linguagem.

Convém salientar que tanto a BNCC quanto a PEC-PB foram elaboradas em contexto pré-pandêmico, centradas em uma escola regular e presencial, com ênfase no texto e nos recursos multissemióticos. Não obstante, esses documentos são mantidos como parametrizadores no novo contexto escolar permeado por novas demandas, especialmente as relacionadas à recomposição de aprendizagens, indicando, assim, que aparentemente o grave transcurso da pandemia parece não ter sido suficientemente forte para suscitar outro currículo.

No âmbito do planejamento, emerge um aspecto relevante: a incorporação de elementos não oficiais, como será explicitado na narrativa de Citrino, apresentada a seguir.

Excerto 3

Acho que eu não devo deixar de citar documentos não oficiais que estão presentes em meu planejamento particular e que são as obras. Eu procuro sempre aliar a tradição de estudos linguísticos ou literários com as novas discussões que estão surgindo. Então, é claro que eu sempre levo em consideração no meu planejamento aquilo que os autores têm proposto em suas pesquisas etc. Agora para o meu planejamento particular, eu não levo necessariamente para discutir em uma reunião e tal porque não é o caso, mas eu sempre coloco na preparação das minhas aulas etc. Então, são esses. A BNCC como o principal, é aquele que está aí na "crista da onda" e que determina todo o desenvolvimento das atividades pedagógicas da escola, bem como os demais documentos, diretrizes etc.

Citrino

No excerto 3, percebe-se outro aspecto relevante na atividade docente como a autonomia para o planejamento. Nesse sentido, Citrino ressalta sua posição enquanto professor e pesquisador como fator inerente à sua prática de planejamento, da qual emerge a articulação de outras fontes (não indicadas textualmente) aos documentos oficiais e estes com a prática de ensino. Logo, esse professor desvela uma busca por atualização sobre as novas discussões e sua relação com a sala de aula, potencializando, assim, a prática da transposição didática interna. A narrativa do professor revela também a relação entre o particular e o coletivo no planejamento, no sentido de que há fontes usadas coletivamente pelos docentes da escola, mas esses têm autonomia para buscar outras fontes além das partilhadas quando do planejamento, que é o seu caso, conforme narra.

Outro fator laboral importante diz respeito ao planejamento específico para o ano de retorno pleno presencial - 2022. Nos dados gerados, encontra-se um longo destaque feito por Citrino quanto a esse planejamento, vejamos a seguir:

Excerto 4

[...] há um planejamento anual, um planejamento bimestral e, mesmo durante o bimestre, também fazemos reuniões de acompanhamento. Esse planejamento, desde sempre, desde que a BNCC surgiu, é feito a partir da BNCC, a escola não ignorou a BNCC, inclusive valorizou muito. [...] Além do que os livros didáticos que a gente adota também são nesse sentido, então a gente está sempre trabalhando com a BNCC. O planejamento, inclusive, eles já pedem para citar de que maneira estamos utilizando a BNCC naquela atividade que a gente tá propondo. Esse é o contexto ideal, inclusive de uma escola em que me sinto muito valorizado enquanto profissional. [...]

Citrino

O professor relata o funcionamento sistemático da atividade de planejamento, de modo coletivo, em reuniões bimestrais, que levava em consideração a BNCC e o livro didático, numa espécie de *cross check*, tal a importância dada a esse documento norteador. Na unidade escolar em que atuava, que se pode qualificar como atenta, o professor relata que houve uma preocupação com o cenário pós 2020, descrito como “fazer diferente, começar aos poucos, devagar para não comprometer, chocar os alunos.” Essa declaração indica a compreensão de que havia algo muito diferente, fosse no cenário, fosse no retorno ao lugar físico, fosse à aprendizagem que se sabia lacunada. Nesse depoimento, percebe-se a compreensão do momento de retorno às aulas, como singular, e que valoriza o planejamento com base na experiência local. E por sua vez,



parece colocar a escola na direção do que o relatório da UNESCO (2020) entende por funcionamento da escola nesta nova fase, da qual a convivialidade se destaca.

Nessa esteira de atenção para com o fazer docente por parte da unidade escolar, há o contraste com a desatenção por parte dos sistemas de ensino. O excerto a seguir indica o quanto pouco planejado por parte da rede de ensino foi o retorno ao presencial, talvez quase tão abrupto quanto à entrada no ERE, como se pode ler:

Excerto 5

A gente não estava voltando com tudo, estávamos sem nenhum preplano, sem qualificação, não houve de parte nem de Estado e nem de Município a preocupação de capacitar o professor para receber os alunos nesse período, de planejar uma forma híbrida de retorno. Híbrida, não no que se refere a tecnologia, no sentido de pensar um pouco na normalidade e em um cenário atípico... Não, era simplesmente um "retornem e façam o seu melhor".

Citrino

Sobre esse tema, a narrativa de Citrino mais uma vez colabora para indicar o cenário de retorno às aulas em 2021 e 2022. Ao contrário do que se poderia supor como uma volta à normalidade, na verdade não o era, pois a expressão “o novo normal”, que se tornou popular nos dois anos do período pandêmico, indica que não se voltava ao que havia sido deixado, mas há algo relativamente semelhante, porém completamente novo. O excerto revela a força da máquina pública (contrastando com a unidade escolar, citada no excerto anterior) ao autorizar a reabertura das escolas, como se ocupá-las física ou hibridamente, como foi a realidade de muitos locais, principalmente em 2021, fosse suficiente. Destaca-se que esse retorno parece ter solicitado dos professores “o seu melhor”, ou seja, adaptações, reinvenções, experimentações por conta própria, tal como no ERE.

Outro aspecto laboral vinculado ao planejamento foi a necessidade de recomposição de aprendizagens. As narrativas de todos os professores destacam a necessidade de ajustar e revisitar conteúdos que não foram plenamente abordados durante o ensino remoto. Vejamos:

Excerto 6

(...) Houve sim. Tivemos que recompor vários conteúdos, pois muitos alunos estavam com dificuldades.

Safira

Excerto 7

[...] A gente não poderia dizer que o aluno que estava no 7º ano em 2022 realmente tinha cursado o 5º e o 6º ano. O aluno que estava acompanhando as aulas on-line, no meu caso, cerca de 10% do meu alunado, somando as duas escolas, até pode ser, mas aquele aluno que estava totalmente distanciado de qualquer forma de escolarização não cursou as duas séries. Então, eu não poderia chegar para ele como se nada tivesse acontecido e, na primeira semana, entrar nos assuntos do 7º ano. Então, não dava para fazer como se nada tivesse acontecido, foi realmente um trabalho pensado para a especificidade do momento.

Citrino

Os excertos revelam que todos os docentes se depararam com a necessidade de realizar uma recomposição de aprendizagem, dada à dificuldade dos alunos no retorno às aulas presenciais. Safira (excerto 6) admite tais dificuldades.



No excerto 7, esse quadro se complexifica: Citrino argumenta que, após o ERE, não seria possível retomar as aulas como se nada tivesse ocorrido, dado o contexto de falta de acesso à internet e ausência de feedback. Assim, o trabalho docente foi moldado pela especificidade daquele momento.

À luz de Perrenoud (2001: 12), esse cenário evoca a ideia de “agir na urgência e decidir na incerteza”, tal como ocorreu na implementação do ERE. Em consonância, Nóvoa e Alvim (2021) destacam o papel central dos professores na “metamorfose da escola”, ao criarem formas de conexão entre escola e sociedade.

A recomposição, conforme referendam os autores citados na fundamentação teórica deste artigo, exigiu esforço analítico dos docentes para identificar as áreas curriculares mais comprometidas e eleger estratégias eficazes. As atividades de revisão e reforço foram amplamente empregadas, e métodos mais interativos, como jogos e práticas colaborativas, mostraram-se eficazes para engajar os estudantes nesse processo.

O foco nas aprendizagens não consolidadas evidencia a relevância de um planejamento pedagógico flexível e focado na realidade local como um fato de êxito. A atuação dos professores se mostrou decisiva para viabilizar uma transição efetiva e promover avanços no processo educativo. Contudo, se observa que os principais documentos utilizados continuam sendo os pré-pandêmicos.

Quanto ao letramento docente, destaca-se o uso ampliado de tecnologias digitais como traço marcante no cenário pós-pandemia, apontada como uma das conquistas do período anterior.

Excerto 8

A inclusão da tecnologia foi uma diferença significativa.

Esmeralda

Excerto 9

Na minha visão, após o ensino remoto, pudemos trabalhar com mais recursos digitais, o que não acontecia anteriormente.

Safira

Com base nesses excertos, percebemos que os recursos digitais se tornaram um componente fundamental no ensino presencial, especialmente após a experiência do ensino remoto. As narrativas dos professores das quais os excertos foram retirados informam sobre a ampliação do uso desses recursos como ferramenta pedagógica e suporte fundamental na transição de volta ao ambiente escolar presencial.

Muitos docentes perceberam que essas tecnologias, inicialmente introduzidas ou aprimoradas durante o ensino remoto, continuaram a desempenhar um papel significativo na prática pedagógica. Eles mencionaram que a familiaridade com essas ferramentas, ressalte-se construída na urgência e incerteza do ERE, permitiu uma adaptação mais eficiente a novas metodologias e facilitou a integração de estratégias de ensino mais dinâmicas e interativas.

Após uma análise dos aspectos laborais envolvidos no retorno ao ensino presencial, incluindo as orientações curriculares, o cenário educacional marcado pela necessidade de recomposição de aprendizagem e o uso de recursos digitais, passamos, a seguir a abordar os aspectos pedagógicos.

3.2 Aspectos pedagógicos: estratégias e práticas para o ensino exitoso

Segundo Morais e Silva (2023), o cenário educativo pós-pandêmico reflete parte do esforço docente na busca pela quebra das barreiras metodológicas surgidas com o retorno repentino à escola após o ERE e é possível observar isto nas narrativas. Nesse sentido, os dados apontam para uma prática educativa mais atrativa e dinâmica e focada nas lacunas de aprendizagem alunos, como pode ser visto a seguir.

Excerto 10

O Trailer em sala de aula foi uma ação desenvolvida no intuito de instigar o interesse pela interpretação e análise crítica por meio de filmes e séries.

O desafio saeb foi uma aula planejada a partir da gameficação em que os estudantes em equipe puderam responder questões que trabalhavam os descritores do saeb de forma dinâmica, uma estratégia para romper as barreiras das aulas tradicionais que, de forma atrativa, garantiu a interação entre os discentes e o interesse em participar das atividades.

No intento de trabalhar a coesão e a coerência, de forma dinâmica, a turma foi dividida em equipes e cada equipe recebeu um texto dissertativo-argumentativo. Foi lido o texto e explicado sobre as regras do jogo. As pistas do jogo foram escondidas em envelopes em vários lugares da escola e os discentes definiram, que a cada rodada, um componente do grupo saía para procurar a pista no momento determinado, assim todos puderam participar da caça aos conectivos.

Rubi

Pode-se observar que a professora Rubi fez o uso de estratégias para motivar o engajamento dos alunos. Ela narra ter convidado “os alunos a criar trailers de livros, integrando aspectos do conteúdo estudado”. Da mesma forma, o “Desafio Saeb” é descrito como uma atividade gamificada que promove “a participação ativa dos alunos através de jogos educativos focados em habilidades de leitura e interpretação”. Junta-se a ele o jogo envolvendo coesão e coerência. A professora não faz diferença entre as atividades de gamificação e jogos, aqui entendidas como atividades dinâmicas que envolveram algum tipo de desafio lúdico.

A narrativa da docente leva a crer que essas estratégias parecem não só ter estimulado a criatividade dos alunos, mas também os ajudaram a desenvolver habilidades de análise e expressão de forma dinâmica e envolvente, refletindo suas próprias experiências e conhecimentos prévios, humanizando a prática docente, inferida como sendo uma prática que suscita mais participação engajada dos alunos.

Outro ponto comum nos relatos é a integração de conteúdos com contextos socioculturais. Pode-se observar isso no excerto abaixo.

Excerto 11

Foi solicitado aos estudantes que fizessem a leitura da obra “O Quinze” de Rachel de Queiroz e que ao ler a obra, fizessem comentários em casa com a família, pais, avós, sobre o que a obra retrata, enfim, eles fizeram a contextualização da obra com a realidade vivida por pessoas próximas (...)

Rubi

A leitura romance “O Quinze” parece ter sido planejada para conectar a história da obra com a realidade local, facilitando discussões sobre questões sociais e históricas relevantes para o contexto dos estudantes. Dessa forma, enxergamos que esta integração de conteúdos e contextos socioculturais na prática pedagógica dos professores, aqui exemplificada pela narrativa de Rubi, reflete um esforço significativo para tornar o ensino mais relevante, sugerindo uma aproximação com um currículo crítico, que, no caso em pauta, significa propor conteúdo que estejam mais alinhados às necessidades e



expectativas dos alunos do que ao documento norteador da atuação docente, que é a BNCC.

Um outro exemplo dessa integração pode ser visto na utilização de atividades que ligam o conteúdo escolar a contextos socioculturais específicos, como indicado na prática docente a seguir.

Excerto 12

No ano de 2023, uma das práticas mais exitosas foi uma ação desenvolvida sobre a influência afro-brasileira e africana em nossa cultura, da literatura às engenharias, leitura individual e coletiva, seminários, pesquisas, dentre outras ações.

Topázio

Topázio relata a realização de um projeto sobre a influência afro-brasileira e africana na cultura nacional, como uma das práticas mais exitosas, sem, todavia, detalhá-la. De acordo com a narrativa, são práticas de compreensão (leitura) individuais e coletivas, bem como a produção de texto oral coletivo (seminário). Nesse sentido, a percepção de conexões com um currículo pós-crítico, marcado pela representatividade de raça, se mostra indiciada.

Um outro exemplo emana do desenvolvimento da compreensão e da produção textual, para o qual os professores narram ter adotado diversas estratégias. A partir dos relatos coletados, é possível identificar práticas que evidenciam uma abordagem sistemática para o ensino de leitura e escrita, ajustando-se às experiências dos discentes. Pode-se constatar isso no próximo excerto.

Excerto 13

Os alunos foram convidados a refletir sobre a obra lida e a produzir textos críticos e criativos, conectando o conteúdo da leitura com suas próprias experiências e perspectivas.

Rubi

Neste excerto 13, encontra-se uma prática que se mostrou comum: a utilização de leitura e escrita contextualizadas e interativas, que segundo a narrativa oportunizaram aos alunos explorar textos literários e realizar atividades que incentivaram a reflexão e a produção textual em função de suas experiências. Nesse sentido, trata-se de compreensão e produção situadas em função do leitor/escritor, muito embora as atividades de produção textual não ficaram claras se foram orais ou escritas.

Excerto 14

[...] eu utilizei muito a questão das estratégias multissemióticas, que são as várias linguagens, eu utilizei isso já faz algum tempo. Eu lembro, inclusive, que fiz um projeto pequeno, desses de bimestre, com uma colega para trabalharmos linguagens de internet ainda em 2015 [...]. Então, mulissemiose faz parte do meu trabalho há algum tempo e se aperfeiçoou evidentemente depois da BNCC.

Citrino

No excerto 14, o professor Citrino evidencia que uma das experiências mais exitosas em sua prática, no retorno à sala de aula após a pandemia, envolveu o trabalho com “estratégias multissemióticas”. Para o professor, tal prática se evidenciou em sua atuação por ser hábito levá-la à sala de aula por já haver percebido sua eficácia durante a própria prática docente anterior à pandemia. O professor inclusive exemplifica descrevendo uma atividade feita com o assunto sobre linguagens na internet ainda no



ano de 2015, logo, recurso já utilizado em seu trabalho e que, segundo ele, foi aperfeiçoado após a implementação da BNCC.

Ainda sobre a multissemióse em textos na sala de aula, Citrino, no excerto 15, destaca-a como uma das atividades que mais “chama a atenção dos alunos”. Nesse sentido, ele atribui o sucesso das suas práticas docentes à variedade de gêneros que são possíveis de serem trabalhados em sala de aula, conforme se vê a seguir.

Excerto 15

[...] eu também vi um resultado positivo, acho que chama muito a atenção dos alunos, mostra para eles que a diversidade de linguagens do dia a dia, ela é passível de ser considerada numa aula e passível de ser objeto de conhecimento. Como, por exemplo, eu produzo vídeos rápidos no Instagram e isso pode se tornar objetos de conhecimento numa aula de português? Como eu gosto de assistir vídeos no YouTube sobre jogos e outros [...] penso que um vídeo do Youtube sobre uma obra literária pode ser utilizada em uma aula. Como eu gosto de fotos e postagens no Pinterest e a gente pode fazer um trabalho com gêneros textuais, a diversidade de gêneros textuais ali no Pinterest.

Citrino

Nesse excerto, podemos observar que o docente relata o uso de várias fontes de linguagens multissemióticas, como vídeos rápidos do Instagram, do YouTube e fotos do Pinterest, buscando com isso se conectar ao universo dos seus alunos.

Ainda relacionado à sua prática docente, Citrino, no excerto 15, continua relatando sua experiência com a multissemióse, mas faz a ressalva que não se detém só a isso, pois não gosta de levar multiplicidade de linguagem o tempo todo, mas o faz para “criar a sensação de “inovação” ou “quebra da expectativa” nos alunos e evitar que as aulas de língua portuguesa se tornem monótonas e repetitivas.

Por fim, o trabalho em grupo e a colaboração entre os alunos evidenciam estratégias pedagógicas fundamentais às práticas exitosas, pois promovem o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas dos alunos, como evidenciado pelas narrativas dos professores Rubi e Topázio, nos excertos 16 e 17, a seguir.

Excerto 16

Os alunos participaram ativamente da leitura compartilhada, discutindo e refletindo sobre o conteúdo em conjunto.

Rubi

Excerto 17

Os projetos colaborativos envolvendo pesquisa e apresentação estimularam a responsabilidade compartilhada e o trabalho em equipe.

Topázio

Neste tipo de prática pedagógica, chama a atenção as estratégias adotadas pela professora Rubi que focalizam as práticas de leitura e de oralidade. Sua atuação não apenas incentivou o engajamento dos alunos, mas também promoveu um ambiente de aprendizagem colaborativa, no qual a interação entre os membros da equipe ajudou a reforçar o conhecimento sobre os descriptores do SAEB e a construção de habilidades linguísticas, conforme relatado na continuidade da sua narrativa. Da mesma forma, o “Momento Literário” envolveu os alunos em atividades de leitura e discussão em grupos, nos quais foram divididos para interpretar e analisar a obra “O Quinze” de Rachel de Queiroz. A divisão em grupos e a atividade de apresentação permitiram que



os estudantes compartilhassem suas interpretações e percepções, promovendo uma aprendizagem colaborativa.

Os dados nos levam a observar uma prática mais focada no aluno (humanizada, segundo uma das narrativas), atrelada a estratégias diversificadas que envolvem práticas de leitura (oral e silenciosa), oralidade (discussão e apresentação), produção textual do gênero dissertativo-argumentativo modelo ENEM e a reflexão sobre os conteúdos/leituras/temas/contextos realizada através de atividades lúdicas (jogos, desafios). Além disso, a leitura aparece conectada à realidade dos estudantes e a textos multissemióticos, assim como o trabalho em grupo surge como estratégia de trabalho pedagógico. Esses itens são apontados pelos docentes ouvidos por esta pesquisa como práticas pedagógicas exitosas no retorno ao ensino presencial em 2021-2022. Tal movimento indica o que Nóvoa e Alvim (2021) apontam como a escola como espaço de abertura onde é encontrada a capilaridade educativa, isto é, a distribuição da educação por diferentes tempos e espaços de modo que se permita a construção de um ambiente com bases no comum e na convivialidade. Além disso, por meio da conexão com a realidade dos alunos e a significação da aprendizagem, a escola permite novas experiências e relações sociais que tangenciam seu objetivo de ensinar e passa a também acolher e permitir o desenvolvimento de relações sociais de fala, escuta e “proclamação identitária” (Nóvoa e Alvim, 2021: 25).

Cabe dizer que os aspectos pedagógicos das práticas exitosas não estão separados dos aspectos laborais, já citados, nem dos de letramento da experiência docente, que passam a ser descritos na seção a seguir.

3.3 Aspectos de letramento: articulação das práticas de linguagem

Durante o retorno às atividades presenciais em 2022, diversas práticas de linguagem emergiram como parte fundamental do ensino de língua portuguesa. Essas práticas, muitas vezes moldadas pelas experiências anteriores, foram ressignificadas no novo contexto, demonstrando sua importância para a formação dos alunos e o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas.

Assim, as práticas de linguagem — como a compreensão (oral, impressa e multissemiótica), produção (oral, escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica — passam a ser ressignificadas com o uso das TDICs, conforme previsto na Base Nacional Comum Curricular (2017).

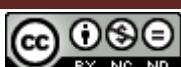
Nos dados, se destaca a produção escrita, com ênfase na reescrita de textos e no aprimoramento de textos dissertativo-argumentativos, como se pode observar a seguir.

Excerto 18

Lembro que, ao retornarmos para o ensino presencial, realizamos atividade de análise e reescrita de produções dos alunos. Foram momentos importantes para sanar dificuldades que no remoto ficaram evidentes, principalmente quanto à escrita do texto dissertativo-argumentativo.

Esmeralda

No excerto 18, a docente Esmeralda ressalta a indissociabilidade entre leitura e produção textual escrita, destacando as dificuldades dos alunos na elaboração de textos dissertativo-argumentativos no retorno ao ensino presencial. Tal constatação revela uma das limitações do ERE recorrentemente apontada nas narrativas. A prática da reescrita, em contexto presencial, proporcionou aos estudantes *feedback* imediato, permitindo adequações mais pertinentes ao modelo exigido pelo ENEM.



Outro aspecto que ganhou centralidade foi a análise de usos linguísticos, especialmente no que se refere aos conectivos e à coesão textual, como exemplificado no jogo “caça aos conectivos”. A professora Esmeralda indica ter a usado essa prática em sala de aula, ao passo que, no contexto anterior (ERE), nenhum docente colaborar relatou ter adotado tal prática.

Dessa forma, a consolidação do conhecimento metalinguístico ganhou relevância no cenário pós-pandêmico, em parte para sanar as dificuldades dos estudantes para articular ideias com clareza e coesão. A análise linguístico-textual centrada nesses elementos gramaticais parece ter contribuído para o aprimoramento da escrita.

Além da reescrita e análise linguística, práticas de oralidade motivadas por leituras/escutas de textos multissemióticos também se destacam nas narrativas que relembram o retorno ao ensino presencial, como demonstrado a seguir.

Excerto 19

Na multissemiose gosto muito de levar filme para os alunos [...] só que eu busco fazer com que isso renda mais, recuperar mais vezes ao longo do bimestre porque às vezes ficava só naquela aula ali, comentava e tal, partia para outras coisas e o filme ficava que perdido só naquela aula do começo. Eu gosto de ficar recuperando ao longo do bimestre, relacionando, quando possível, com as leituras que a gente faz de poemas e de contos ao longo do bimestre, ou seja, selecionar textos nesse sentido.

Citrino

As práticas de leitura multissemiótica e sua articulação com a oralidade foram enfatizadas pelo professor Citrino no excerto 19. Em diversos momentos de sua narrativa, ele destaca a relevância da multissemiose em sua atuação pedagógica, apontando-a como uma das estratégias mais eficazes em sala de aula. A leitura de múltiplos gêneros e linguagens se sobressai por aproximar o conteúdo escolar da vivência dos alunos, permitindo que se reconheçam nos recursos utilizados e ampliem seu repertório cultural. Essa abordagem promove maior engajamento, ao incorporar elementos do cotidiano dos estudantes, incentivando uma leitura crítica que considera não apenas a palavra, mas também os aspectos visuais, sonoros e contextuais do texto.

Nesse sentido, a multissemiose aparece como vetor importante para o desenvolvimento de competências interpretativas mais amplas, favorecendo conexões entre linguagens diversas e ampliando a compreensão de mundo. A oralidade, por sua vez, também assume papel central na retomada do ensino presencial por proporcionar os “momentos de fala”.

Essas atividades, além de fortalecerem a expressão oral, favoreceram o trabalho colaborativo, exigindo dos alunos o compartilhamento de ideias e o diálogo constante na elaboração de suas produções. De acordo com as narrativas, o retorno ao ensino presencial possibilitou, ainda, a intensificação de momentos de leitura coletiva, nos quais o contato direto com os textos e as interações entre os estudantes fomentaram debates e reflexões. A escuta, nesse processo, passou a ser trabalhada de modo mais interativo, contribuindo para o desenvolvimento da compreensão ativa e da percepção das múltiplas interpretações dos textos.

Dessa forma, as práticas descritas parecem essenciais não apenas para o aprimoramento de habilidades específicas — como leitura crítica, oralidade e escrita —, mas também para a constituição de sujeitos mais reflexivos e conscientes de seu papel no processo de aprendizagem.

Considerações finais

A pesquisa "Do remoto ao presencial: transposição didática de práticas de linguagem na educação básica" atingiu seu objetivo geral ao analisar experiências/situações (exitosas) que envolveram em práticas de linguagem (compreensão, produção e análise linguística — nas modalidades oral, escrita e multissemiótica), a partir da indicação de professores de língua portuguesa da educação básica (anos finais e/ou médio) que atuaram no ensino presencial em 2022, ano da retomada no ensino presencial no período pós-pandemia por COVID-19. Os dados revelam práticas exitosas de linguagem abrangendo compreensão oral, escrita e multissemiótica, produção textual, com foco na reescrita, além de análise de usos linguísticos.

Análise das narrativas indica a predominância dos documentos norteadores, como a BNCC e a Proposta Curricular da Paraíba, na orientação do planejamento. Os professores reconheceram que esses documentos continuaram vigentes, não obstante a mudança no cenário social e escolar. Além disso, ressaltaram a importância de integrar as práticas de linguagem ao contexto social e cultural dos alunos e promover a recomposição de aprendizagem, embora não tenham descrito de modo detalhado como essa iniciativa foi levada a cabo, talvez por falha no roteiro apresentado.

Além disso, observou-se um destaque na prática de produção textual, especialmente na escrita dissertativa-argumentativa, integrada a atividades de reescrita e o *feedback* imediato que proporcionaram oportunidades para os alunos aprimorarem suas habilidades, superando dificuldades decorrentes do ERE, sendo a presencialidade para ensino da escrita entendida como um fator de sucesso por parte dos professores.

As narrativas também mostram uma adaptação a metodologias mais dinâmicas, com destaque para o uso de estratégias lúdicas, o uso de textos multissemióticos e TDICs. Essa de adaptação parece ser uma herança do ERE e parece refletir um compromisso com a autossuperação e a busca por práticas que conectem os alunos ao conteúdo de forma mais envolvente. Disso se conclui que as estratégias de ensino do período pandêmico tiveram significativa influência na transposição didática interna da fase inicial da retomada do ensino presencial na educação básica.

Em suma, os dados indicam que o planejamento em função de realidades locais e situadas se destaca como um fator de êxito dentre os aspectos laborais que apoiam as práticas pedagógicas. Dentre essas, as leituras voltadas para a realidade dos alunos, a leitura multissemiótica, a produção oral e a análise linguístico-textual, apoiadas pelo uso de recursos digitais e estratégias lúdicas são validadas como exitosas. Porém, é a articulação de práticas de linguagem (escrita e reescrita, leitura e análise linguística, leitura e produção oral) que recebe certa validação mais acentuada nas narrativas, embora um fator em específico – *feedback imediato* – só tenha sido apontado na prática da produção textual.

Referências

- ARAÚJO, D. L. de; FRANÇA, A. dos S.; ANDRADE, B. S. Ensino Remoto Emergencial: fatores de êxito e práticas de linguagem no ensino fundamental anos finais. **ENTRETEXTOS** (UEL), v. 22, p. 54-75, 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.



Chaluh, L. N. **Modos de fazer pesquisa narrativa: aproximando vida e cultura.** Campinas, SP: Pedro e João, Editores, 2020.

FRANÇA, A. dos S.; ANDRADE, B. S.; ARAÚJO, D. L. de. Docência na pandemia e ensino de língua portuguesa na educação básicaTeaching in the pandemic and the Portuguese language component in basic education. **(CON)TEXTOS LINGUÍSTICOS**, v. 18, p. 232-253, 2024.

LEITE, M. S. Recontextualização e Transposição didática: Introdução à leitura de Basil Bernstein e Yves Chevallard. **Araraquara**: Junqueira & Martin, 2007.

LINO DE ARAÚJO, D. NASCIMENTO, A. N.; OLIVEIRA, H.A. GOIS. Funções da Escola para a educação básica: da socialização ao letramento. In.: LINO DE ARAÚJO, D. NASCIMENTO, A. N. **Funções da Escola: Sujeitos, Currículos e Formação Docente**. Campina Grande, PB, EDUEFCG, 2023, p. 89 – 118.

LOBO, G. M. de O. *et al.* **Programa de Recomposição das Aprendizagens**. Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura Municipal de Mossoró, 2022.

MARQUES, A. B.; SILVA, T. T. G. da; LEITE, L. S M. Os Letramentos na Pandemia da COVID-19 e a Recomposição de Aprendizagens dos Estudantes. **Interações**, v.19, n.11, p. 1-17, mar. 2023.

MORAIS, A. P. de; SILVA, N. C. C. do N. Contribuições e perspectiva da docência pós-pandemia: professores de Química mais familiarizados com as tecnologias digitais. **Repositório IFPE**, 2023. Disponível em:
<https://repositorio.ifpe.edu.br/xmlui/handle/123456789/992>.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. C. Os professores depois da pandemia. DOSSIÊ | DEMOCRACIA, ESCOLA E MUDANÇA DIGITAL: DESAFIOS DA CONTEMPORANEIDADE, **Educ. Soc.** 42, 2021. DOI:
<https://doi.org/10.1590/ES.249236>.

OPERTTI, R. **Ten clues for rethinking curriculum**. Genève: UNESCO/IBE, 2021. **Organização das nações unidas para a educação, ciência e cultura - UNESCO**. A comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19. Paris: Unesco, 16 abr. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das>.

PETITJEAN, A. Importância e limites da noção de transposição didática para o ensino do francês. [Tradução de: Ana Paula Guedes e Zélia Anita Viviani]. **Fórum Linguístico**, v. 5, n.2, p. 83-116, Florianópolis, jul./dez. 2008.

PINHEIRO, G. C. G. Teoria curricular crítica e pós-crítica: uma perspectiva para a formação inicial de professores para a educação básica. **ANALECTA Guarapuava**, Paraná v.10 n. 2 p. 11-25 jul./dez. 2009.

SANTOS, A. J. dos; CRUZ, L. M. Recomposição das aprendizagens na educação básica: estratégias pós-pandemia. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, v. 04, n.11, p. 1-21, jan. dez. 2023.

SANTOS, V. O que é recomposição de aprendizagens e como ela acontece no dia a dia das escolas públicas. **Revista Nova Escola**, 2022. Disponível em:
<https://novaescola.org.br/conteudo/20976/o-que-e-recomposicao-de-aprendizagens-e-como-ela-acontece-no-dia-a-dia-das-escolas-publicas>.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico]. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.