

**ALFABETIZAÇÃO E (PÓS-)PANDEMIA: INTERCORRÊNCIAS NO PROCESSO DE
CONSTITUIÇÃO DE LEITORES E ESCRITORES**

**ALFABETIZACIÓN Y (POST)PANDEMIA: COMPLICACIONES EN EL PROCESO DE
CONSTITUCIÓN DE LECTORES Y ESCRITORES**

**ALPHABETIZATION AND (POST-) PANDEMIC: INTERCURRENCES IN THE
PROCESS OF CONSTITUTING READERS AND WRITERS**



Vilma Aparecida de SOUZA¹

e-mail: vilmasouza@ufu.br

Cairo Mohamad Ibrahim KATRIB²

e-mail: cairomohamad@gmail.com

Klívía de Cássia Silva NUNES³

e-mail: klivia.nunes@ufu.br

Valéria Moreira REZENDE⁴

e-mail: valeria.rezende@ufu.br

Como referenciar este artigo:

SOUZA, V. A.; KATRIB, C. M. I.; NUNES, K. C. S.; REZENDE, V. M. Alfabetização e (pós-)pandemia: Intercorrências no processo de constituição de leitores e escritores. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023067, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v18iesp.1.18470>



- | Submetido em: 22/03/2023
- | Revisões requeridas em: 15/05/2023
- | Aprovado em: 29/07/2023
- | Publicado em: 19/09/2023

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli
Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia – MG – Brasil. Professora e pesquisadora da Faculdade de Educação (FACED) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED-UFU).

² Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia – MG – Brasil. Professor e pesquisador da Faculdade de Educação (FACED).

³ Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Ituiutaba – MG – Brasil. Professora e pesquisadora do Instituto de Ciências Humanas do Pontal – UFU.

⁴ Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Ituiutaba – MG – Brasil. Professora e pesquisadora do Instituto de Ciências Humanas do Pontal -UFU.

RESUMO: O presente artigo resulta de uma pesquisa com a seguinte problemática: em que medida a aprendizagem dos estudantes em processo de alfabetização e letramento foi comprometida pela pandemia da *Coronavirus Disease* (Doença do Novo Coronavírus – COVID-19) na formação de escritores e leitores? A pesquisa objetivou analisar o referido processo, durante 2020, 2021 e 2022, em escolas públicas de dois municípios mineiros, e as implicações para o processo formativo das crianças. Para a consecução do objetivo proposto foi realizada uma investigação em seis escolas públicas por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas como instrumentos de coleta de dados. As análises evidenciaram que a alfabetização ficou comprometida com o Ensino Remoto Emergencial, ao prejudicar as habilidades de leitura e escrita e a constituição de leitores e escritores, no que diz respeito à ausência da interação presencial e das mediações pedagógicas que consideram os contextos de aprendizagem e a subjetividade da criança.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Letramento. Pandemia. Leitura. Escrita.

RESUMEN: *Este artículo es el resultado de una investigación con la siguiente problemática: ¿hasta qué punto el aprendizaje de los estudiantes en el proceso de alfabetización y literacidad fue comprometido por la pandemia, por la enfermedad del Coronavirus Disease (Nueva enfermedad por coronavirus – COVID-19) en la formación de escritores y lectores? La investigación tuvo como objetivo analizar este proceso, durante 2020, 2021 y 2022, en las escuelas públicas de dos municipios de Minas Gerais, Brasil, y las implicaciones para el proceso formativo de los niños. Para lograr el objetivo propuesto, se realizó una investigación en seis escuelas públicas por medio de cuestionarios y entrevistas semiestructuradas como instrumentos de recolección de datos. Los análisis mostraron que la alfabetización se vio comprometida con la Enseñanza Remota de Emergencia, al perjudicar las habilidades de lectura y escritura y la constitución de lectores y escritores, con respecto a la ausencia de la interacción presencial y de las mediaciones pedagógicas que consideren los contextos de aprendizaje y la subjetividad del niño.*

PALABRAS CLAVES: Alfabetización. Literacidad. Pandemia. Lectura. Escritura.

ABSTRACT: *The present article is the result of a research with the following problem: to what extent the learning of students in the process of alphabetization and literacy was compromised by the Coronavirus Disease (COVID-19) pandemic in the formation of writers and readers? The research aimed to analyze this process, during 2020, 2021 and 2022, in public schools in two municipalities in Minas Gerais, Brazil, and the implications for the children's formation process. To achieve the proposed objective, an investigation was carried out in six public schools using questionnaires and semi-structured interviews as data collection instruments. The analyzes showed that literacy was compromised with the Remote Emergency Education, by impairing reading and writing skills and the constitution of readers and writers, with regard to the absence of face-to-face interaction and pedagogical mediations that consider the learning contexts and subjectivity of child.*

KEYWORDS: Alphabetization. Literacy. Pandemic. Reading. Writing.

Introdução

Os três últimos anos (2020, 2021 e 2022) foram marcados pela pandemia da *Coronavirus Disease* (Doença do Novo Coronavírus – COVID-19), que desencadeou inúmeros desafios em todas as instâncias sociais. Esse cenário foi instaurado em março de 2020, quando a Organização Mundial de Saúde (OMS) passou a veicular orientações para a contenção do avanço da doença, dentre elas o isolamento social, ao considerar que a aglomeração de pessoas era o fator principal da disseminação do vírus.

Para seguir tais orientações e adotar ações preventivas, houve a suspensão das atividades nas instituições cujo trabalho é realizado de forma presencial e coletiva, dentre elas as escolas. Nesse contexto, as medidas de isolamento social impuseram o fechamento dos estabelecimentos educacionais, o que trouxe novas reconfigurações para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, o qual passou a ser organizado com atividades pedagógicas não presenciais e por meio do Ensino Remoto Emergencial (ERE)⁵.

O ERE se apresentou como a “solução” inicial adotada em todos os entes da federação para a continuidade dos estudos e em virtude do fechamento das escolas, ao assumir diferentes denominações e ser caracterizado pela utilização de dispositivos e recursos *on-line*, televisivos e impressos. Naquele contexto, os profissionais das escolas enfrentaram um processo de reconfiguração das atividades escolares e da prática pedagógica, a fim de se adaptarem ao ERE.

Estudos sobre o ERE indicaram que as residências dos docentes foram convertidas em salas de aula, com a fusão entre o ambiente de trabalho e o domiciliar, o que acarretou uma ampliação da jornada de trabalho docente, ao considerarmos a exigência de maior disponibilidade de tempo, que extrapolou o horário de trabalho e perpassou os finais de semana (GESTRADO, 2020; COSTA, 2020). Além disso, sob a perspectiva do estudante, o ERE impôs obstáculos como o diagnóstico e o planejamento das atividades, bem como a impossibilidade de mediações pedagógicas e a afetividade, aspecto fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Essa modalidade de ensino demonstrou que a “transferência dos processos de ensino-aprendizagem para a esfera domiciliar trouxe muitos desafios às famílias das crianças”, sobretudo em relação aos processos interligados nas linguagens e nos letramentos que demandam conhecimentos específicos e propostas de mediação (DIAS; SMOLKA, 2021).

⁵ Com a pandemia, as escolas foram obrigadas a migrar para outras formas educacionais, com ênfase no ensino mediado pela internet denominado como Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Sobre o ensino remoto e a alfabetização, foco deste artigo, a Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF, 2020) publicou uma nota de posicionamento para ressaltar que a alfabetização consiste em uma etapa que demanda orientações pedagógicas específicas, para garantir uma aprendizagem significativa da leitura e escrita além da simples ação tecnicista de (de)codificação de letras. Nesse sentido, a constituição de leitores e escritores por meio de um processo de alfabetização e letramento passou a ficar comprometida com a implementação do ERE.

Portanto, o presente artigo se justifica pela importância de estudos críticos acerca dos prejuízos advindos com o ERE, em relação ao processo de alfabetização e letramento no contexto após a pandemia. Ele resulta de uma pesquisa com a seguinte problemática: em que medida a aprendizagem dos estudantes em processo de alfabetização e letramento foi comprometida pela pandemia da *Coronavirus Disease* (Doença do Novo Coronavírus – COVID-19), na constituição de escritores e leitores?

Como objetivo geral, a pesquisa visou analisar o processo de alfabetização e letramento durante a pandemia em escolas públicas de Ituiutaba e Uberlândia, municípios localizados no Triângulo Mineiro, em Minas Gerais, e as implicações para a formação de escritores e leitores nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ao se inserir nas ações desenvolvidas no Subprojeto Pedagogia/Alfabetização do Programa Residência Pedagógica (PRP), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O PRP faz parte do conjunto de ações da Política Nacional de Formação de Professores que visa contribuir com a formação inicial nas licenciaturas por meio da imersão do licenciando na escola de Educação Básica, a partir da segunda metade do curso. Especificamente na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), o PRP é constituído por subprojetos que correspondem a núcleos organizados por áreas do conhecimento, em especial o Subprojeto Pedagogia, núcleo Alfabetização, no qual acompanhamos turmas dos 1º e 2º anos (anos iniciais) do Ensino Fundamental de 2020 a 2022, *locus* da pesquisa.

Convém salientar que o Subprojeto Pedagogia/Alfabetização aconteceu de forma articulada entre Ituiutaba/MG e Uberlândia/MG. Tal iniciativa se concretizou em virtude da atuação da UFU nesses municípios com cursos de licenciaturas em Pedagogia em ambos os *Campi* (Pontal e Santa Mônica), sob a modalidade presencial, com turmas ofertadas nos períodos.

Procedimentos metodológicos

Para a consecução do objetivo proposto, realizamos uma pesquisa em seis escolas públicas – três de Ituiutaba/MG e outras três de Uberlândia/MG –, participantes do Subprojeto Pedagogia/Alfabetização do PRP. Os caminhos percorridos no estudo foram de caráter explanatório e com abordagem qualitativa e quantitativa, com a finalidade de analisar a percepção de professoras e familiares sobre a oferta do ERE nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em se tratando de seis escolas públicas que fazem parte Subprojeto Pedagogia/Alfabetização da UFU – *Campi* do Pontal e Santa Mônica –, nos anos de 2020 a 2022. O estudo contou com a participação de seis professoras com o seguinte perfil:

Quadro 1 – Participantes da pesquisa

Participantes		Tempo de atuação no cargo	Formação	Jornada de trabalho
Ituiutaba-MG	Professora A	8 anos	Superior completo com licenciatura e pós-graduação <i>lato sensu</i>	2 cargos
	Professora B	17 anos	Superior completo com licenciatura e pós-graduação <i>lato sensu</i>	1 cargo
	Professora C	7 anos	Superior completo com licenciatura e pós-graduação <i>lato sensu</i>	1 cargo
Uberlândia-MG	Professora D	20 anos	Superior completo com licenciatura	2 cargos
	Professora E	15 anos	Superior completo com licenciatura e pós-graduação <i>stricto sensu</i> - mestrado	2 cargos
	Professora F	12 anos	Superior completo com licenciatura e pós-graduação <i>lato sensu</i>	2 cargos

Fonte: Documentos da pesquisa (2020/2022)

Os dados são oriundos da pesquisa realizada pela equipe docente da UFU e professoras das escolas de Educação Básica, juntamente com os acadêmicos do PRP, realizado de 2020 a 2022 no projeto denominado “Ensino remoto e a vulnerabilidade nas escolas públicas: impactos evidenciados da pandemia”, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da referida instituição federal.

A pesquisa foi feita com questionários e entrevistas semiestruturadas do aplicativo *Google Meet*, que correspondem aos instrumentos de coleta de dados. O recorte feito para a publicação deste artigo analisa a percepção das professoras sobre a constituição de leitores e escritores em 2020, 2021 e 2022, bem como as desigualdades sociais no ensino remoto, em

consonância aos eixos de adesão ao ERE e das intercorrências provocadas pela pandemia na constituição de leitores e escritores, com os respectivos desafios após a pandemia.

A constituição de leitores e escritores e (pós-)pandemia: desigualdades sociais no ensino remoto

As análises realizadas neste artigo partem do pressuposto de que a alfabetização e o letramento envolvem um processo complexo, no qual a mediação pedagógica presencial é imprescindível. Essa concepção é sustentada por Soares (2004, p. 16), para quem há “a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento”, ou seja, por meio do “desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais”. Nessa direção, compreendemos que “tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, [e] a natureza de cada uma delas demanda uma metodologia diferente”, o que corrobora o fato de que “a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias, algumas caracterizadas por ensino direto, explícito e sistemático” (*idem*).

De fato, é preciso inserir diversos tipos de textos nas práticas educativas das crianças, para elas se apropriarem da leitura de mundo. Nesse contexto, o trabalho desenvolvido pelas equipes pedagógicas deve se basear na proposta de alfabetizar letrando no processo de ensino-aprendizagem, com código associado pelas práticas sociais de utilização da escrita: “Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita” (SOARES, 2017, p. 47). Para coadunar essa concepção, torna-se relevante repensar as atividades pedagógicas, de modo a “ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita das letras” (VYGOTSKY, 1998, p.157), uma vez que o conhecimento se origina nas relações sociais, marcadas pela historicidade e cultura vivenciadas pelos indivíduos.

Todavia, com a pandemia da Covid-19, o processo de ensino-aprendizagem, em especial referente à alfabetização e letramento, passou por novos desafios com o ERE e a suspensão das atividades presenciais na Educação Básica. Nesse cenário, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu uma nota com a finalidade de orientar os sistemas de ensino na reorganização de suas atividades pedagógicas.

Embora a Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996) determine que tal modalidade de ensino ocorra em períodos específicos nas etapas da Educação Básica, o Parecer do CNE/Conselho

Pleno (CP) n. 5, de 28 de abril de 2020, estabeleceu a reorganização do calendário escolar e a possibilidade do cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual em decorrência do contexto pandêmico (BRASIL, 2020).

Com a urgência de adaptação das redes educacionais ao atendimento educacional no contexto pandêmico, assistiu-se, no âmbito público de ensino, à instauração abrupta da reestruturação do trabalho pedagógico, o que abarcou implicações significativas ao trabalho docente e à prática pedagógica, bem como afetou, dentre vários aspectos pedagógicos, a etapa da alfabetização e a constituição de estudantes leitores e escritores nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Diante disso, Costa (2020) sublinha que o ensino remoto foi implementado em localidades onde não havia as condições de acesso às tecnologias necessárias por parte dos professores e estudantes, pois diversas famílias não tinham condições financeiras para prover o que fosse necessário para o acesso ao ERE.

Ademais, a falta de preparo de professoras, estudantes e famílias tornou esse período ainda mais desafiador, e o que parecia ser algo temporário e um imprevisto *a priori* alongou-se por tempo indeterminado. Nesse prisma, as escolas precisaram formular soluções alternativas, como a entrega de material impresso e o atendimento presencial com horários alternados às famílias, para garantir a continuidade do ensino.

Estudos elucidam que os efeitos da pandemia de Covid-19 na educação são incontestáveis, com imprevisibilidade dos prejuízos na escolarização da Educação Básica (GESTRADO, 2020; MAINARDES, 2021; QUEIROZ; SOUSA; PAULA, 2021; KOSLINSKI; BARTHOLO, 2021; MACEDO, 2022). Segundo essas investigações, os estudantes dos anos iniciais da Educação Básica apresentam dificuldades de relacionamento, leitura, escrita, dentre outros. Nesse sentido, a aquisição da linguagem oral e escrita, foco deste artigo, sofreu um impacto significativo que comprometeu a aprendizagem das crianças e demandou o planejamento de estratégias para reverter os prejuízos após a pandemia.

Uma pesquisa publicada em 2022⁶ confirmou os desafios enfrentados pela escola e as famílias no processo de alfabetização das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A interação de alfabetizadoras e estudantes foi marcada pela falta do contato presencial, em que as professoras deixaram de se relacionar diretamente com os alunos e passaram a interagir de forma indireta com as famílias, centradas majoritariamente na figura da mãe, que assume de

⁶ A investigação realizada pelo coletivo “Alfabetização em rede”, constituído por 29 universidades e 117 pesquisadores, teve a participação de 14.735 docentes de 18 estados do Brasil, com o objetivo de investigar a alfabetização na pandemia da Covid-19, compreender as práticas docentes no ERE e verificar as condições em que tais práticas foram desenvolvidas (MACEDO, 2022).

modo mais efetivo a responsabilidade pela aprendizagem da criança. Com a perda do contato direto, as docentes realizam uma interação totalmente assíncrona com os educandos, ou seja, secundária, e mediada pela família, uma vez que crianças de seis a oito anos não possuem autonomia para operacionalizar ferramentas digitais. Correia *et al.* (2022, p. 322) salientam que as relações de ensino no ERE, mais especificamente “no processo de alfabetização por meios de grupos de *WhatsApp*, ficam muito prejudicadas, uma vez que a interação da criança com o professor precisa ser intermediada por outro adulto [...] que assume a função de quem ensina”.

Nesse ínterim, a carta da ABAlf, intitulada “Acolhida e desafios frente ao retorno às aulas presenciais”, divulgada em 4 de março de 2022, traz as seguintes ponderações sobre os impactos da pandemia na alfabetização:

Com a realidade dos dois últimos anos e as fragilidades do ensino remoto, se previa que ocorreriam perdas incalculáveis para a educação brasileira. Em face disso, embora saibamos das limitações de avaliações em larga escala, ao deixarem de lado aspectos importantes da realidade retratada, há de se considerar que a UNESCO previu, em abril de 2021, que “o Brasil correria o risco de regredir duas décadas na educação” (UNESCO, 2021), “frente à ineficácia do ensino remoto, aumentando a pobreza de Aprendizagem” (UNESCO, 2022) e o IBGE confirmou isso, apontando que cresceu, em 66,3% de 2019 para 2021, o percentual de crianças de 6 e 7 anos que não sabem ler nem escrever (ABALF, 2022, p. 1).

Notamos, pois, o abismo educacional provocado pela crise sanitária, no qual crianças, ao final do segundo ano, deveriam ter dominado a leitura e a escrita, o que não aconteceu de fato. Diante disso, destacamos a necessidade de pensar o retorno do ensino presencial após a pandemia, no sentido de propor políticas e ações de curto, médio e longo prazos, a partir de um diagnóstico dessa realidade e das propostas de intervenção na alfabetização.

Os dados e as análises apresentados a seguir, oriundos da pesquisa realizada no âmbito do Subprojeto Pedagogia/Alfabetização, abarcam elementos que podem contribuir para o diagnóstico da realidade de escolas públicas dos municípios de Ituiutaba/MG e Uberlândia/MG.

A adesão ao ERE pelos alunos, sob a perspectiva docente

A Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG) institucionalizou o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP/MG) para a Educação Básica em 17 de abril de 2020, por meio da Resolução n. 4.310. O REANP apresentou diretrizes para as atividades escolares serem executadas essencialmente por meios digitais, com destaque ao fato de manter a interação do professor com os alunos e entre os estudantes pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e por materiais impressos. De acordo com a referida resolução, o REANP propôs os procedimentos específicos ao cumprimento das horas letivas legalmente estabelecidas, a fim de assegurar a continuidade dos estudos e as aprendizagens dos educandos em todos os níveis e modalidades de ensino ofertados pelas escolas estaduais (MINAS GERAIS, 2020).

Sob o mesmo viés da resolução, a SEE/MG disponibilizou ferramentas de trabalho *on-line*, como a plataforma Estude em Casa/Se Liga na Educação, destinada aos servidores e estudantes da rede com os seguintes materiais de apoio pedagógico: Plano de Estudo Tutorado (PET), recurso de aprendizagem que permite ao estudante o acesso às atividades escolares programadas de forma autoinstrucional; Se Liga na Educação, com videoaulas disponibilizadas no YouTube e na página da Rede Minas; Conexão Escola, plataforma gratuita para acesso aos canais de transmissão das teleaulas e aos PETs para *download*. Além desses dispositivos, a SEE/MG publicou um conjunto de orientações, como o Documento Orientador REANP (MINAS GERAIS, 2021), o Guia Prático para o Início do Ano Letivo 2021 e os Documentos Orientadores Educação em Tempo Integral e Educação Profissional/Curso Normal de Nível Médio, que abordam formas e procedimentos de organização das atividades escolares durante a suspensão das aulas presenciais.

De acordo com os dados da pesquisa, as escolas participantes procuraram se organizar para atender os estudantes e, para isso, utilizaram o aplicativo *WhatsApp* como canal de comunicação para contato com os familiares e abordagem sobre o desenvolvimento das atividades pedagógicas do ERE. A pesquisa apontou que as atividades foram propostas e entregues às crianças majoritariamente em grupos no *WhatsApp*, nos quais as professoras se limitavam ao envio de áudios e postagem das tarefas, o que gerou intensa sobrecarga de trabalho docente, pois, além das atividades nos grupos, elas atendiam as famílias no *WhatsApp* privado.

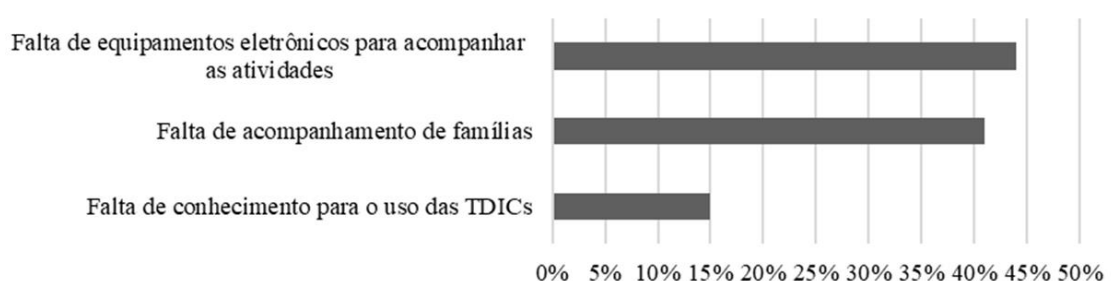
No tocante à adesão dos alunos às atividades remotas, conforme relato da professora A, foi possível perceber nas escolas que o acesso dos estudantes pelo *WhatsApp*, para realizar

as tarefas e assistir às aulas assíncronas, foi escasso – em torno de 50% dos alunos matriculados dos 1º aos 5º anos nas escolas –; contudo, esses números variaram a cada semana, o que não permitiu contabilizar a exatidão do quantitativo de educandos. Essa instabilidade demonstra a resistência das famílias em aderir ao ensino remoto, por falta de segurança na interação entre elas, as professoras e os alunos nos meios virtuais. Importa-nos considerar que aqueles que não aderiram ao ensino remoto recebiam as atividades impressas disponibilizadas aos familiares nas instituições educacionais.

Apesar de a escola e as professoras terem se esforçado para as aulas não presenciais serem significativas aos alunos, ao auxiliá-los no processo da alfabetização, esse tipo de ensino infelizmente não conseguiu atingir o seu objetivo, devido ao grande contingente de dificuldades enfrentadas na pandemia. Tais aspectos desvelam que a alfabetização, no período pandêmico, se distanciou do letramento e da formação de sujeitos capazes de lidar com gêneros, formatos e linguagens distintos.

Sobre as dificuldades na adesão ao ERE, os dados da pesquisa apontaram os seguintes fatores, de acordo com a percepção das professoras (Gráfico 1):

Gráfico 1 – Fatores que dificultam a adesão ao ERE



Fonte: Elaboração dos autores (2020/2022)

Diante da substituição do ensino presencial pelo remoto, dificuldades comprometeram a aprendizagem, em que se sobressaíram três fatores, de acordo com as percepções das professoras participantes da pesquisa: falta de equipamentos como computadores e *smartphones* para acompanhar as atividades (44%), falta de acompanhamento das famílias (41%) e falta de conhecimento para o uso das TDICs (15%). A ausência de aparatos eletrônicos e acesso à internet são contundentes nas análises, o que corrobora a falta de continuidade dos estudos para vários estudantes.

Ao considerarmos o aspecto social, os empecilhos na adesão ao ERE – que comprometeram o processo de alfabetização e letramento, foco deste artigo – impactaram, sobretudo, os estudantes oriundos da população mais pobre. São indubitáveis os prejuízos que

podem levar à descontinuidade na alfabetização de crianças, o que nos remete a um movimento de exclusão e de negação do direito à educação, assegurado no artigo 206 da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) (BRASIL, 1988), que prevê o ensino ministrado em todo o país com base na igualdade de condições para acesso e permanência na escola.

Apesar desse direito constitucional, estudos constataram a realidade de um sistema de ensino marcado por desigualdades e diferenças regionais brasileiras que foram exacerbadas com o ERE instaurado durante a pandemia, como assevera Macedo (2021, p. 267):

[...] entre março e julho de 2020, mais de 8 milhões de crianças de 6 a 14 anos não fizeram quaisquer atividades escolares em casa. No mês de julho, enquanto apenas 4% das crianças mais ricas ficaram sem qualquer atividade escolar, tal número saltou para 30% entre as crianças mais pobres. [...] a omissão do Estado no acompanhamento das famílias mais pobres, a diferença de atividades realizadas em casa, entre pobres e ricos, pode chegar a 224 horas, o equivalente a 50 dias letivos [...]. No estado de São Paulo, perto do fechamento do ano, cerca de 500 mil estudantes não entregaram qualquer atividade. Mais uma vez, a falta de conectividade foi uma das principais causas dessa perda de conexão com a escola, penalizando ainda mais os estudantes de menor renda.

É notório que, durante o período pandêmico, a desigualdade socioeconômica brasileira veio à tona e expôs as precárias condições de acesso às atividades remotas, bem como as dificuldades de acesso às TDICs pelos estudantes. Dados da pesquisa revelam que os empecilhos atinentes à adesão ao ERE (Gráfico 1) limitaram as ações pedagógicas e a mediação das docentes, o que acarretou prejuízos ao ensino, à aprendizagem, à alfabetização e ao letramento. Sobre os problemas para alfabetizar por meio do ERE, as professoras foram unânimes em afirmar que o fator mais complicado foi manter contato com os estudantes, o que inviabilizou a alfabetização naquele período.

Dificuldades relativas à adesão ao ERE, conforme os dados da pesquisa, delineiam a realidade advinda com a pandemia, na qual as famílias não dispunham de aparelhos e, tampouco, possuíam equipamentos para acompanhar e realizar as atividades. Além disso, a ausência de acompanhamento dos familiares na escolarização das crianças se deve ao fato de os pais precisarem se desdobrar entre os afazeres domésticos e o trabalho formal ou informal dentro ou fora de casa para acompanhar e ajudar os filhos nas tarefas.

Os depoimentos a seguir contextualizam esses dados:

Inúmeras dificuldades como a falta de conhecimento com a tecnologia para que os alunos pudessem ter acesso às atividades [...]. Muitas vezes, tive que ensinar as famílias a acessar as ferramentas, porque, como era um segundo ano, crianças de sete anos, oito anos não têm tanta autonomia para acessar as ferramentas sozinhas. Então, foi preciso ensinar as famílias todo o processo de como mexer, como acessar, como realizar as atividades, como fazer as postagens (PROFESSORA D).

Enfrentamos muitas dificuldades quanto à participação dos alunos, porque temos pouca participação. Além disso, nós temos muitos casos de pais que não conseguem acompanhar os filhos, pois trabalham fora, e casos de crianças que ficam acompanhadas pelos avós que não sabem mexer com os dispositivos. Então, essa é uma das dificuldades que contribuiu até para a evasão dos estudantes (PROFESSORA E).

Hoje estou com 30, cerca de 20 alunos estão entregando e 10 não entregam, estão com as entregas atrasadas. Muitos pais alegam que não conseguem “ensinar” seus filhos, pois não tem formação para alfabetizar (PROFESSORA F).

Nos excertos, constatamos que as famílias não conseguiram participar efetivamente da vida escolar das crianças, pelo fato de a maioria dos pais trabalhar durante o horário das aulas. A professora F ressaltou que os familiares não possuem formação didático-pedagógica no campo da alfabetização para realizar a mediação necessária durante as tarefas, e, antes da pandemia, grande parcela da amostra estudada não havia tido contato com as plataformas de aulas síncronas. Isso fez com que docentes, estudantes e responsáveis aprendessem a empregar a tecnologia de maneira imediata, sem cursos para capacitação ou tempo para experimentação, em um aprendizado simultâneo ao ERE, o que trouxe desconforto, insegurança e frustração na maior parte dos casos.

Quando questionadas em relação à experiência com o ERE e o uso de TDICs, as docentes indicaram o seguinte panorama (Quadro 2):

Quadro 2 – Percepções sobre a experiência com ERE e o uso de TDICs na alfabetização

Preparada para atuar com ERE e o uso de TDICs na área da alfabetização	1
Pouco preparada para a experiência com ERE e o uso de TDICs na área da alfabetização	3
Totalmente despreparada para lidar com ERE e o uso de TDICs na área da alfabetização	2
Total	6

Fonte: Elaboração dos autores (2020/2022)

Com o ERE, o uso das TDICs foi imprescindível para a continuidade do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, os dados da pesquisa reiteram que a desigualdade também se manifestou no que tange à escolarização das crianças, uma vez que, segundo depoimentos feitos pelas professoras participantes, enquanto alguns estudantes prosseguiram com os estudos por meio de aparatos eletrônicos e acesso à internet, vários não detinham recursos para acessar as atividades.

A esse respeito, Miranda e Ferreira (2021, p. 4) enfatizam que:

Muitas famílias, com três ou mais crianças, passam por dificuldades por terem apenas um aparelho celular que deve ser revezado para cumprimento das tarefas escolares. Aparelhos com memória insuficiente, e internet de baixa velocidade dificultam a inclusão de muitos. Outro desafio diz respeito à faixa etária: são estudantes com pequena autonomia, o que exige participação dos responsáveis, que nem sempre possuem disponibilidade para tal ou, às vezes, sequer sabem ler e escrever bem.

A partir do levantamento de dados feito por meio de um questionário *on-line* aplicado às famílias das escolas participantes, verificamos que diversos membros familiares não tinham condições para adquirir equipamentos de qualidade e custear planos de internet (Quadro 3):

Quadro 3 – Acesso à internet pelas famílias das escolas pesquisadas

Tipo de acesso	Porcentagem da amostra
Móvel	43%
Fixa	54,7%
Não possui	2,3%

Fonte: Elaboração dos autores (2020/2022).

Esses dados expressam que as mudanças provocadas pela pandemia de Covid-19 avultaram os problemas e atrasos da educação brasileira, o que ratifica as desigualdades que comprometem a democratização dos ensinamentos presencial e remoto.

Outro problema detectado indica que as famílias não puderam receber as orientações das docentes para ajudar os filhos nas atividades por falta de condições financeiras para inserir créditos nos aparelhos celulares. Sobre essa questão, a Professora B menciona a fala de uma mãe quando foi questionada sobre o atraso na entrega das tarefas: “Eu coloco comida na mesa ou coloco crédito (no celular)” (RESPONSÁVEL D). Fica evidente a dificuldade dos membros familiares no momento de crise, também caracterizado pela ordem econômica e por perdas substanciais, seja de emprego, que garantia o sustento do dia a dia, ou de vidas dos provedores da casa, vítimas da Covid-19. Como postulam Veloso *et al.* (2022, p. 52), “com a pandemia, essa condição de pobreza foi ampliada pelo desemprego [...] um fator de potencialização da exclusão e da marginalização, sobretudo, de grupos já tradicionalmente vulneráveis”.

Quanto ao acesso das crianças às atividades repassadas pelas professoras alfabetizadoras via *WhatsApp*, foram registrados os seguintes problemas: baixa velocidade do pacote de dados, pois a maioria não tinha acesso a uma rede de internet de qualidade; limitação dos aplicativos para fazer *download* dos arquivos; restrição do número de aparelhos celulares por família em relação à quantidade de crianças em idade escolar, que levava à necessidade de compartilhamento; e existência de apenas um aparelho, que ficava disponível para a realização de tarefas apenas à noite e nos fins de semana, pois os pais ou responsáveis trabalhavam durante o dia. Por fim, havia famílias sem conexão alguma que receberam as atividades impressas em casa, como dito anteriormente.

De acordo com os dados da pesquisa, vários desafios foram enfrentados por escolas e famílias durante a alfabetização das crianças na pandemia: desemprego, pobreza, fome, falta de acesso à internet e aos aparelhos eletrônicos pelos alunos, carência do convívio social e interação entre alunos e professoras, ausência de habilidade no manuseio de programas, plataformas e aplicativos, falta de acompanhamento dos pais no auxílio das atividades escolares (muitos são analfabetos, inclusive), dentre outros. Assim como em uma reação em cadeia, houve baixo desempenho e até evasão escolar, como expõe o depoimento a seguir:

O distanciamento social somado à desigualdade social e a falta de recursos tecnológicos em casa para o ensino remoto aumentaram muito as dificuldades que as crianças das escolas públicas periféricas têm em relação ao processo de alfabetização e desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Com o ensino remoto emergencial, as crianças foram privadas da mediação da professora durante o processo de alfabetização, que ficou muito a desejar. Mesmo no caso das famílias que acompanhavam seus filhos, não tinha o ambiente alfabetizador da sala de aula, e os momentos para reflexão sobre

como funciona a linguagem escrita ficaram muito limitados e insuficientes (PROFESSORA E).

Isso certifica a desconexão entre alfabetizadoras e crianças, o que inviabilizou a continuidade da alfabetização no ERE, conforme a percepção da docente acima. Mesmo com o esforço das professoras naquele contexto, ainda existem desafios pedagógicos e sociais para a alfabetização após a pandemia, como será problematizado no próximo tópico.

Desafios após a pandemia: intercorrências na alfabetização e no processo de constituição de leitores e escritores

O ano de 2021 foi marcado por incertezas em relação ao controle da pandemia e insegurança sobre o retorno do ensino presencial, o que trouxe inúmeros desafios, como a intensificação das desigualdades educacionais nas escolas públicas. Sobre a nova realidade imposta nesse cenário, Schwan, Uhmann e Schwan (2022, p. 8) ponderam que a “pandemia é sempre discriminatória, mais difíceis para alguns grupos sociais do que para outros [...] e trouxe à luz do dia um conjunto de problemas sociais que insistíamos em não querer ver, mas que agora se tornaram tão evidentes que é impossível fingir que não existem”.

Sobre essa conjuntura e os impactos na educação, Camini e Freitas (2022, p. 251) apresentam dados de uma pesquisa relativa aos efeitos da pandemia na educação para corroborar a preocupação com os efeitos daquele período, “ao estimar[em] que a perda de proficiência em língua portuguesa pode atingir o equivalente ao índice obtido há 4 anos para os Anos Finais do Ensino Fundamental”.

Diante disso, a nova realidade imposta depois da pandemia aos sistemas educacionais demanda a reestruturação das atividades pedagógicas, no sentido de retomar as lacunas que permaneceram na alfabetização das crianças, ao considerar que a constituição de leitores e escritores requer uma dinâmica de interação entre os sujeitos, algo comprometido com o ERE. A crise sanitária impôs uma nova realidade com o retorno do ensino presencial, acompanhada de novas demandas e desafios para o trabalho docente.

Na pandemia, o trabalho dos professores foi um indicador agravante que contribuiu com o comprometimento da alfabetização e letramento das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois os docentes não tiveram formação sobre o ensino remoto e suas especificidades, no que se refere à interação com os alunos, à mediação do conhecimento e à avaliação das aprendizagens. Desigualdades educativas e os desafios do ensino remoto realçaram que as mulheres, ao acumularem responsabilidades profissionais e trabalhos

domésticos, foram as pessoas mais afetadas pela sobrecarga de atividade laboral, com uma crescente insatisfação entre elas, sobretudo em razão das condições de realização das atividades remotas (OLIVEIRA, 2020).

Tal fato foi observado ao longo desta pesquisa, pois, no período em que o PRP era executado, os pesquisadores puderam acompanhar as preceptoras nas salas de aula virtuais abertas para a realização das atividades de ensino. Isso nos levou a vivenciar o trabalho educativo, os horários das aulas e o envio das tarefas pelos pais que, nesse caso, não apresentava regularidade.

Inclusive, as professoras recebiam atividades durante a madrugada, o que comprometia a vida privada dessas profissionais. Bezerra Neto e Nascimento (2021, p. 11) afirmam que:

[...] tivemos como consequência o aumento da jornada de trabalho, situação que pode ser observada também com o uso das T[D]ICs. Isso porque, com o incremento da tecnologia, tal qual está colocado, temos mais gente trabalhando e, por muito mais tempo, dado que agora o trabalhador pode trabalhar a qualquer dia e a qualquer hora, já que muito do trabalho pode ser realizado remotamente.

Diante do exposto, da precarização do trabalho pedagógico e da intensificação do trabalho docente, torna-se evidente a relevância desse profissional para a formação humana, embora seja desvalorizado ao longo dos anos. Quando questionadas sobre o retorno aos ensinos híbrido em 2021 e presencial em 2022, bem como acerca dos desafios na alfabetização, as professoras apresentaram os seguintes relatos (Quadro 4):

Quadro 4 – Desafios após a pandemia na alfabetização

Professora A	Eu olho as crianças na escola, me dá desespero. Esses meninos estão com tanta dificuldade, que não sei por onde começar. E o governo cobrando o PET, quando a criança não sabe nem ler (Professora A).
Professora B	Tenho cinco alunos do 4º ano que não sabem nem silabar. Eles contrataram professoras de apoio para ajudar no trabalho presencial. O que acontece: elas não fazem nada e até os planos querem que a gente faça para elas... querem que eu faça plano para ela e para mim.
Professora C	Estou recebendo alunos que não sabem escrever o nome. A maioria não lê. Com a volta às aulas presenciais, da minha turma do 4º ano, dos 24 alunos, 13 estão no nível do 1º ano e não sabem ler nem escrever.
Professora D	O desafio maior nesse contexto pós-pandemia será de recuperar, alfabetizar os estudantes que estiverem cursando os anos avançados (4º e 5º anos), pois o estudante que estiver ingressando no 1º ou 2º anos terá um tempo para se adaptar, mesmo com as perdas em relação à Educação Infantil, aprender e se alfabetizar. Mas, [para] o estudante que estava nesses anos no período da pandemia, o processo de alfabetização

	foi comprometido, ele não teve a oportunidade de experienciar atividades que contribuíssem para um processo de aquisição da linguagem oral e escrita de maneira efetiva. Não teve acesso e pode ser que, dificilmente, [as linguagens oral e escrita] sejam recuperadas.
Professora E	A escola terá que repensar todo o trabalho com a alfabetização e o letramento na escola para acolher as crianças no retorno presencial, porque hoje temos alunos estão no 4º ou 5º ano e têm muitas dificuldades na produção de textos, na oralidade, na escrita e na leitura. As crianças ainda não sabem ler e escrever, e isso é uma frustração enorme para a família e a escola.
Professora F	Nosso maior desafio será amparar as demandas da alfabetização na pós-pandemia nas escolas e entender que nossa prática pedagógica precisa ser revisada. Gosto de pensar que teremos que refletir sobre inclusão e limitações fortemente depois desse processo pandêmico [...], os alunos precisam de um olhar minucioso caso a caso. Muito trabalho pela frente, muita luta por uma educação democrática, de qualidade e que consiga recuperar os prejuízos causados pelo ensino remoto que privou muitas crianças do acesso à leitura e escrita.

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir dos dados da pesquisa (2020/2022)

A aprendizagem dos estudantes em fase de alfabetização nas escolas públicas foi prejudicada em virtude das dificuldades encontradas no ERE, como apontado nos depoimentos. Além disso, há aspectos concernentes à ausência de interação escolar com o distanciamento entre as pessoas, substancialmente na aquisição de leitura e escrita, uma vez que a aprendizagem precisa ser compreendida também como atividade social.

Vygotsky (1998, p. 117) sustenta que um dos aspectos primordiais do aprendizado é o “fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros”. Não se pode desconsiderar que, durante o ERE e mesmo com experiências que oportunizaram aprendizagens por meio das telas e dos PETs, a ausência da interação social com outras crianças limitou “as possibilidades de relacionar pensamento e realidade, de experimentar a relação entre ação e significado. O confinamento ao ambiente de casa diminuiu as interações oportunas à imaginação, à interpretação, isto é, ao agir a partir do pensar” (ANDRADE *et al.*, 2022, p. 16).

O ERE também privou o docente da ação de orientar e instigar, por ser aquele “que ‘dá as cartas do jogo’, mas sabe que o jogo só pode ser parcialmente controlado; é preciso estar junto para perceber o momento de intervir, de dar informações, de propor tarefas, de provocar conflitos e de apontar saídas” (GOULART, 2020, p. 66). As crianças não conviveram com a vivacidade da sala de aula, *locus* privilegiado de interação e interlocução, com um ambiente propício para reflexões sobre o funcionamento da linguagem oral e escrita, onde apreendem universos discursivos diferentes.

Ainda que o trabalho com a alfabetização e o letramento tenha encontrado limitações e prejuízos significativos no ERE, as professoras concordaram que o período pandêmico não foi inteiramente “perdido” e que algo foi relevante, pois o ensino remoto envolveu esforços por parte da escola e dessas profissionais, em que outras aprendizagens estiveram presentes na vida dos alunos. Por mais que reconheçam um substancial contingente de deficiências na alfabetização após a pandemia, houve aprendizado para elas e as crianças: “Alguma coisa ficou! O desafio é recuperar os alunos e voltar à rotina da escola” (PROFESSORA A).

Os resultados obtidos nesta pesquisa notabilizam que o ERE nas escolas pesquisadas trouxe limitações às crianças na fase da apropriação da linguagem escrita e oral. Essa etapa necessita de condições e requer linguagens para o domínio da técnica (alfabetização) de conhecer a orientação da escrita, grafar e reconhecer as letras para as usar com competência em diversas situações de letramento apresentadas na (e pela) realidade. Afinal, “aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita ‘própria’, ou seja, é assumi-la como sua ‘propriedade’” (SOARES, 2017, p. 39).

Considerações Finais

As análises realizadas neste artigo demonstraram que a alfabetização ficou comprometida com o ERE, com prejuízos ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, além da constituição de leitores e escritores. Há ausência da interação presencial e das mediações pedagógicas que consideram os contextos de aprendizagem e a subjetividade da criança que, nesse caso, assume papel ativo no processo de aprendizado.

Verificamos que a aprendizagem de leitura e escrita, assim como a constituição de crianças leitoras e escritoras, demandam mediações sociais e pedagógicas comprometidas com o ERE. A experiência dessa modalidade contribuiu para reafirmar a importância da escola, do ensino presencial e do trabalho docente na fase da alfabetização, o que requer uma mediação intencional e sistemática, de forma que o sujeito aprendente compreenda a construção do sistema que compõe a língua constituída por oralidade e escrita.

Com a nova realidade advinda da pandemia causada pela COVID-19, os sistemas educacionais, ao organizarem as atividades escolares de forma remota em 2020 e 2021, realizaram uma migração direta do ambiente presencial para o virtual, mas sem planejamento prévio e/ou respaldo técnico necessários, ao se limitarem ao cumprimento de tarefas

escolares. Com o ERE, a perspectiva de ensinar às crianças a linguagem escrita no contexto das práticas sociais foi seriamente comprometida com o isolamento social.

Evidentemente, as consequências da pandemia ainda serão observadas por vários anos. Logo, torna-se imperioso realizar algo para ajudar as crianças a superar as lacunas originadas pelo processo de alfabetização, que desencadearam o aumento do analfabetismo, a distorção idade/série e a evasão escolar. Almejamos que as análises desenvolvidas neste trabalho contribuam com novos olhares para o enfrentamento de problemáticas relativas à constituição de alunos leitores e escritores, conforme a realidade da escola pública e as condições adversas e desiguais de participação e inserção em diferentes esferas sociais da linguagem, acirradas pelo legado deixado pelo período pandêmico.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, S. S. *et al.* Entre máscaras, ansiedades e expectativas: desafios enfrentados por professoras no retorno ao ensino presencial. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 66, p. 1-24, 2022. DOI: 10.15210/educacao.vi66.4144. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/23305/14791>. Acesso em: 6 maio 2022.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO (ABALF). **Ofício n. 16/99, de 16 de abril de 2020**. Posicionamento da ABALF sobre a reposição de aulas remotas na Educação Básica. Florianópolis: SC, 2020. Disponível em: <https://www.abalf.org.br/posicionamentos>. Acesso em: 6 maio 2022.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO (ABALF). [Correspondência]. **Acolhida e desafios frente ao retorno às aulas presenciais**. Destinatários: associados, alfabetizadores, pesquisadores, familiares e sociedade. Florianópolis: SC, 2022. Disponível em: https://www.abalf.org.br/_files/ugd/f293dd_0c47b51076b140b5b8f01ab71a3aa416.pdf. Acesso em: 9 fev. 2023.
- BEZERRA NETO, L.; NASCIMENTO, M. N. M. Da maquinaria às TICs: um contínuo processo de exploração do trabalhador. **Revista HISTEDBR**, Campinas, v. 21, e021046, 2021. DOI: 10.20396/rho.v21i00.8664135. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8664135>. Acesso em: 19 jan. 2023.
- BRASIL. [Constituição da República Federativa do Brasil (1988)]. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 12 fev. 2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 fev. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 5, de 28 abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, DF: MEC, CNE, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pecp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 fev. 2023.

CAMINI, P.; FREITAS, A. T. Ensino remoto na pandemia de covid-19: alfabetização em risco na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 68, p. 250-264, 2022. DOI: 10.12957/teias.2022.60952. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/60952/41473>. Acesso em: 11 fev. 2023.

CORREIA, J. R. *et al.* Escola fechou e agora? Sentimentos, sentidos e (re)significação da alfabetização no contexto da Pandemia da Covid-19 no Maranhão. *In*: MACEDO, M. S. A. N. (org.). **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19: resultados de uma pesquisa em rede**. São Paulo: Parábola, p. 311-333, 2022. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/12DJzo0p2J_jD-WJ6NIxFxca7EpbclKBU. Acesso em: 12 fev. 2023.

COSTA, C. L. Educação em tempos de pandemia: ensino remoto emergencial e avanço da política neoliberal. **Expedições**, Morrinhos, v. 11, p. 1-15, 2020. Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/revista_geth/article/view/11057. Acesso em: 12 fev. 2023.

DIAS, D. P.; SMOLKA, A. L. B. Das (im)possibilidades de se alfabetizar e investigar em condições de isolamento social. **Revista Brasileira de Alfabetização**, São Paulo, n. 14, p. 228-244, 2021. DOI: 10.47249/rba2021495. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/495>. Acesso em: 12 fev. 2023.

GOULART, C. M. A. Alfabetização em perspectiva discursiva. A realidade discursiva da sala de aula como eixo do processo de ensino-aprendizagem da escrita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, São Paulo, v. 1, n. 9, p. 60-78, 2020. DOI: 10.47249/rba.2019.v1.334. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/334>. Acesso em: 12 fev. 2023.

GRUPO DE ESTUDOS SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE (GESTRADO). **Trabalho Docente em Tempos de Pandemia**. Belo Horizonte: UFMG, 2020. Disponível em: <https://gestrado.net.br/pesquisas/trabalho-docente-em-tempos-de-pandemia-cnte-contee-2020/>. Acesso em: 12 fev. 2023.

KOSLINSKI, M. C.; BARTHOLO, T. L. A pandemia e as desigualdades de oportunidades de aprendizagem na educação infantil. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 32, p. 1-27, 2021. DOI: 10.18222/eae.v32.8314. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/8314>. Acesso em: 1º mar. 2022.

MACEDO, M. S. A. N. **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19: resultados de uma pesquisa em rede**. São Paulo: Parábola, 2022.

MACEDO, R. M. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 73, p. 262-280, 2021. DOI: 10.1590/S2178-149420210203. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/SGqJ6b5C4m44vh8R5hPV78m/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2023.

MAINARDES, J. Alfabetização em tempos de pandemia. In: CORRÊA, B. S. S. *et al.* (org.). **Políticas e práticas de alfabetização: perspectivas autorais e contextuais**. Rio de Janeiro: Fórum Estadual de Alfabetização do Rio de Janeiro: VW, 2021. p. 57-65.

MINAS GERAIS. Resolução SEE n. 4.310, de 17 de abril de 2020. Dispõe sobre as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais, e institui o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, em decorrência da pandemia Coronavírus (COVID-19), para cumprimento da carga horária mínima exigida. **Diário Oficial de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <https://simadefacil.blogspot.com/2020/05/resolucao-see-n-43102020.html>. Acesso em: 12 fev. 2023.

MINAS GERAIS. **Documento Orientador: Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP)**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, 2021. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Documento%20Orientador%20REANP%202021%20%E2%80%93%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20em%20Tempo%20Integral%20-%20Ensino%20Fundamental%20e%20M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2022.

MIRANDA, M. C.; FERREIRA, B. J. P. As impossibilidades da alfabetização em tempos de pandemia: abordagem histórico-crítica. **Educação Básica em Foco**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 1-6, 2021. Disponível em: https://educacaobasicafoco.net.br/04/Artigos/As_impossibilidades_da_alfabetizacao_em_tempos_de_pandemia_MIRANDA-M-C_FERREIRA-B-J-P.pdf. Acesso em: 12 fev. 2023.

OLIVEIRA, D. A. Condições de trabalho docente e a defesa da escola pública: fragilidades evidenciadas pela pandemia. **Revista USP**, São Paulo, v. 127, p. 27-40, 2020. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.i127p27-40. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180037>. Acesso em: 12 fev. 2023.

QUEIROZ, M. G.; SOUSA, F. G. A.; PAULA, G. Q. Educação e pandemia: impactos na aprendizagem de alunos em alfabetização. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-9, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6057>. Acesso em: 7 fev. 2023.

SCHWAN, F.; UHMANN, R. I. M.; SCHWAN, G. Pandemia e educação ambiental: um olhar para as divulgações midiáticas de 2020/21. **Cocar**, Belém, v. 16, n. 34, p. 1-21, 2022.

Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5081>. Acesso em: 12 fev. 2023.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, 2004. ISSN: 1413-2478. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf>. Acesso em: 12 fev. 2023.

VELOSO, G. M. *et al.* Ensino Remoto Emergencial em Minas Gerais: Novas configurações na relação família-escola? In: MACEDO, M. S. A. N. (org.). **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19**: resultados de uma pesquisa em rede. São Paulo: Parábola, p. 48-68, 2022.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CRedit Author Statement

Reconhecimentos: Não aplicável.

Financiamento: Não aplicável

Conflitos de interesse: Não aplicável.

Aprovação ética: O trabalho seguiu todas as normas de conduta ética, sendo submetido ao Conselho de ética inscrito no número CAAE: 52406621.5.0000.5152.

Disponibilidade de dados e material: Não aplicável.

Contribuições dos autores: Todos os autores trabalharam juntos e compuseram o texto de modo dialógico, não havendo sobreposições de funções.

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.
Revisão, formatação, normalização e tradução.

