

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

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

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



Vilma Aparecida de SOUZA<sup>1</sup>

e-mail: vilmasouza@ufu.br



Cairo Mohamad Ibrahim KATRIB<sup>2</sup>

e-mail: cairomohamad@gmail.com



Klívía de Cássia Silva NUNES<sup>3</sup>

e-mail: klivia.nunes@ufu.br



Valéria Moreira REZENDE<sup>4</sup>

email: valeria.rezende@ufu.br

**Cómo hacer referencia a este artículo:**

SOUZA, V. A.; KATRIB, C. M. I.; NUNES, K. C. S.; REZENDE, V. M. Alfabetización y (post)pandemia: Complicaciones en el proceso de constitución de lectores y 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/riaee.v18iesp.1.18470>



| **Presentado en:** 22/03/2023

| **Revisiones requeridas en:** 15/05/2023

| **Aprobado en:** 29/07/2023

| **Publicado en:** 19/09/2023

**Editor:** Prof. Dr. José Luís Bizelli

**Editor Adjunto Ejecutivo:** Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

<sup>1</sup> Universidad Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia – MG – Brasil. Profesora e investigadora de la Facultad de Educación (FACED) y del Programa de Posgrado en Educación (PPGED-UFU).

<sup>2</sup> Universidad Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia – MG – Brasil. Profesor e investigador de la Facultad de Educación (FACED).

<sup>3</sup> Universidad Federal de Uberlândia (UFU), Ituiutaba – MG – Brasil. Profesora e investigadora del Instituto de Ciencias Humanas de Pontal – UFU.

<sup>4</sup> Universidad Federal de Uberlândia (UFU), Ituiutaba – MG – Brasil. Profesora e investigadora del Instituto de Ciencias Humanas de Pontal-UFU.

**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.

**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 semiestructuradas 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.

**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.

## Introducción

Los últimos tres años (2020, 2021 y 2022) han estado marcados por la pandemia de la *Coronavirus Disease* (Nueva Enfermedad por Coronavirus – COVID-19), que ha desencadenado numerosos desafíos en todas las instancias sociales. Este escenario se estableció en marzo de 2020, cuando la Organización Mundial de la Salud (OMS) comenzó a emitir directrices para contener el avance de la enfermedad, incluido el aislamiento social, considerando que la aglomeración de personas fue el principal factor de propagación del virus.

Para seguir estas directrices y adoptar acciones preventivas, se suspendieron las actividades en instituciones cuyo trabajo se realiza de manera presencial y colectiva, entre ellas las escuelas. En este contexto, las medidas de aislamiento social impusieron el cierre de establecimientos educativos, lo que trajo nuevas reconfiguraciones al proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, que comenzaron a organizarse con actividades pedagógicas no presenciales y a través de la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE)<sup>5</sup>.

El ERE se presentó como la "solución" inicial adoptada en todas las entidades de la federación para la continuidad de los estudios y debido al cierre de escuelas, al asumir diferentes denominaciones y caracterizarse por el uso de dispositivos y recursos *en línea*, televisión e impresos. En ese contexto, los profesionales escolares enfrentaron un proceso de reconfiguración de las actividades escolares y la práctica pedagógica, con el fin de adaptarse al ERE.

Estudios sobre el ERE indicaron que las residencias de las profesoras se convirtieron en aulas, con la fusión entre el ambiente de trabajo y el ambiente de origen, lo que llevó a una extensión de la jornada de trabajo docente, al considerar el requisito de mayor disponibilidad de tiempo, que iba más allá de las horas de trabajo y abarcaba los fines de semana (GESTRADO, 2020; COSTA, 2020). Además, desde la perspectiva del estudiante, el ERE impuso obstáculos como el diagnóstico y la planificación de actividades, así como la imposibilidad de mediaciones pedagógicas y afectividad, un aspecto fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta modalidad de enseñanza demostró que la "transferencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje al ámbito doméstico trajo muchos desafíos a las familias de los niños", especialmente en relación con los procesos

---

<sup>5</sup> Con la pandemia, las escuelas se han visto obligadas a migrar a otras formas de educación, con énfasis en la enseñanza mediada por Internet llamada Enseñanza Remota de Emergencia (ERE).

interconectados en lenguas y alfabetizaciones que demandan conocimientos específicos y propuestas de mediación (DIAS; SMOLKA, 2021).

Sobre la enseñanza a distancia y la alfabetización, el foco de este artículo, la Asociación Brasileña de Alfabetización (ABALF, 2020) publicó una nota de posicionamiento para enfatizar que la alfabetización consiste en una etapa que exige directrices pedagógicas específicas, para garantizar un aprendizaje significativo de la lectura y la escritura más allá de la simple acción técnica de (des)codificación de las letras. En este sentido, la constitución de lectores y escritores a través de un proceso de alfabetización y alfabetización se comprometió con la implementación del ERE.

Por lo tanto, este artículo se justifica por la importancia de los estudios críticos sobre los daños causados por el ERE, en relación con el proceso de alfabetización y alfabetización en el contexto después de la pandemia. Es el resultado de una investigación con el siguiente problema: ¿en qué medida el aprendizaje de los estudiantes en el proceso de alfabetización y alfabetización se ha visto comprometido por la pandemia de la Coronavirus Disease (Nueva enfermedad por coronavirus – COVID-19), en la composición de escritores y lectores?

Como objetivo general, la investigación tuvo como objetivo analizar el proceso de alfabetización y alfabetización durante la pandemia en escuelas públicas de Ituiutaba y Uberlândia, municipios ubicados en el Triángulo Mineiro, en Minas Gerais, y las implicaciones para la formación de escritores y lectores en los primeros años de la escuela primaria, insertándose en las acciones desarrolladas en el Subproyecto de Pedagogía/Alfabetización del Programa de Residencia Pedagógica (PRP), de la Coordinación para el Perfeccionamiento del Personal de Enseñanza Superior (CAPES).

El PRP forma parte del conjunto de acciones de la Política Nacional de Formación Docente que tiene como objetivo contribuir a la formación inicial en la licenciatura a través de la inmersión del estudiante de pregrado en la escuela de Educación Básica, a partir del segundo semestre del curso. Específicamente en la Universidad Federal de Uberlândia (UFU), el PRP consiste en subproyectos que corresponden a núcleos organizados por áreas de conocimiento, especialmente el Subproyecto de Pedagogía, núcleo de alfabetización, en el que seguimos clases del 1º y 2º año (primeros años) de la Escuela Primaria de 2020 a 2022, *locus* de la investigación.

Cabe señalar que el Subproyecto de Pedagogía/Alfabetización se desarrolló de manera articulada entre Ituiutaba/MG y Uberlândia/MG. Esta iniciativa se materializó debido al

desempeño de UFU en estos municipios con cursos de graduación en Pedagogía en Campi (Pontal y Santa Mônica), bajo la modalidad presencial, con clases ofrecidas en los períodos.

### Procedimientos metodológicos

Para lograr el objetivo propuesto, realizamos una encuesta en seis escuelas públicas – tres en Ituiutaba/MG y otras tres en Uberlândia/MG –, participantes en el Subproyecto de Pedagogía/Alfabetización del PRP. Los caminos tomados en el estudio fueron de naturaleza explicativa y con enfoque cualitativo y cuantitativo, con el propósito de analizar la percepción de las profesoras y familiares sobre la oferta de ERE en los primeros años de la escuela primaria, en el caso de seis escuelas públicas que forman parte del Subproyecto de Pedagogía/Alfabetización de la UFU – *Campi* do Pontal y Santa Mônica –, en los años 2020 a 2022. El estudio contó con la participación de seis docentes con el siguiente perfil:

**Cuadro 1 – Participantes en la investigación**

Participantes		Tiempo en el cargo	Adiestramiento	Horas de trabajo
Ituiutaba-MG - Brasil	Profesora A	8 años	Educación superior completa con licenciatura y posgraduación <i>lato sensu</i>	2 posiciones
	Profesora B	17 años	Educación superior completa con licenciatura y posgraduación <i>lato sensu</i>	1 posición
	Profesora C	7 años	Educación superior completa con licenciatura y posgraduación <i>lato sensu</i>	1 posición
Uberlândia-MG - Brasil	Profesora D	20 años	Superior Completo con Grado	2 posiciones
	Profesora E	15 años	Educación superior completa con grado y postgrado <i>stricto sensu</i> - maestría	2 posiciones
	Profesora F	12 años	Educación superior completa con licenciatura y posgraduación <i>lato sensu</i>	2 posiciones

Fuente: Documentos de investigación (2020/2022)

Los datos provienen de la investigación realizada por el personal docente de la UFU y docentes de escuelas de Educación Básica, junto con los académicos de PRP, realizada de 2020 a 2022 en el proyecto denominado "Enseñanza remota y vulnerabilidad en escuelas públicas: impactos evidenciados de la pandemia", aprobado por el Comité de Ética en Investigación (CEP) de la mencionada institución federal.

La investigación se realizó con cuestionarios y entrevistas semiestructuradas de la aplicación *Google Meet*, que corresponden a los instrumentos de recolección de datos. El extracto realizado para la publicación de este artículo analiza la percepción de los docentes sobre la constitución de lectores y escritores en 2020, 2021 y 2022, así como las desigualdades sociales en la enseñanza a distancia, en línea con los ejes de adhesión al ERE y las complicaciones causadas por la pandemia en la constitución de lectores y escritores, con los respectivos desafíos después de la pandemia.

### **La constitución de lectores y escritores y la (post)pandemia: desigualdades sociales en el aprendizaje remoto**

Los análisis realizados en este artículo parten del supuesto de que la alfabetización y la alfabetización implican un proceso complejo, en el que la mediación pedagógica cara a cara es esencial. Esta concepción es apoyada por Soares (2004, p. 16, nuestra traducción), para quien existe "la importancia de la alfabetización para desarrollarse en un contexto de alfabetización", es decir, a través del "desarrollo de habilidades de uso de la lectura y la escritura en las prácticas sociales". En esta dirección, entendemos que "tanto la alfabetización como la alfabetización tienen diferentes dimensiones, o facetas, [y] la naturaleza de cada una de ellas exige una metodología diferente", lo que corrobora el hecho de que "el aprendizaje inicial del lenguaje escrito requiere múltiples metodologías, algunas caracterizadas por una enseñanza directa, explícita y sistemática" (*idem*).

De hecho, es necesario insertar varios tipos de textos en las prácticas educativas de los niños, para que se apropien de la lectura del mundo. En este contexto, el trabajo desarrollado por los equipos pedagógicos debe basarse en la propuesta de alfabetización por alfabetización en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con código asociado a las prácticas sociales de uso de la escritura: "La alfabetización y la alfabetización son dos acciones distintas, pero no inseparables, por el contrario: lo ideal sería alfabetizar la alfabetización, es decir, enseñar a leer y escribir en el contexto de las prácticas sociales de lectura y escritura" (SOARES, 2017, p. 47, nuestra traducción). Para apoyar esta concepción, se vuelve relevante repensar las actividades pedagógicas, con el fin de "enseñar a los niños el lenguaje escrito, y no solo la escritura de letras" (VYGOTSKY, 1998, p. 157, nuestra traducción), ya que el conocimiento se origina en las relaciones sociales, marcadas por la historicidad y la cultura experimentadas por los individuos.

Sin embargo, con la pandemia de Covid-19, el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente en materia de alfabetización y alfabetización, ha sufrido nuevos desafíos con el ERE y la suspensión de las actividades presenciales en Educación Básica. En este escenario, el Consejo Nacional de Educación (CNE) emitió una nota con el propósito de orientar a los sistemas educativos en la reorganización de sus actividades pedagógicas.

Aunque la Ley N° 9.394 (BRASIL, 1996) determina que este tipo de enseñanza ocurre en períodos específicos en las etapas de Educación Básica, el Dictamen del CNE / Consejo Pleno (CP) N° 5, del 28 de abril de 2020, estableció la reorganización del calendario escolar y la posibilidad de calcular las actividades no presenciales con el fin de cumplir con la carga mínima de trabajo anual debido al contexto de pandemia (BRASIL, 2020).

Con la urgencia de adaptar las redes educativas al servicio educativo en el contexto de pandemia, asistimos, en la esfera pública de la educación, al establecimiento abrupto de la reestructuración del trabajo pedagógico, que abarcó implicaciones significativas para el trabajo docente y la práctica pedagógica, así como afectó, entre varios aspectos pedagógicos, la etapa de alfabetización y la constitución de estudiantes lectores y escritores en los primeros años de la escuela primaria. Ante esto, Costa (2020) destaca que la enseñanza a distancia se implementó en lugares donde no había condiciones para el acceso a las tecnologías necesarias por parte de profesoras y estudiantes, porque varias familias no tenían las condiciones financieras para proporcionar lo necesario para acceder al ERE.

Además, la falta de preparación de profesores, alumnos y familias hizo que este período fuera aún más desafiante, y lo que parecía ser algo temporal y una improvisación *a priori* se extendió indefinidamente. En esta perspectiva, las escuelas necesitaban formular soluciones alternativas, como la entrega de material impreso y el servicio presencial con horarios alternos a las familias, para garantizar la continuidad de la enseñanza.

Estudios aclaran que los efectos de la pandemia del Covid-19 en la educación son indiscutibles, con imprevisibilidad de las pérdidas en la escolarización de la Educación Básica (GESTRADO, 2020; MAINARDES, 2021; QUEIROZ; SHAH; PAULA, 2021; KOSLINSKI; BARTHOLO, 2021; MACEDO, 2022). Según estas investigaciones, los estudiantes de los primeros años de Educación Básica presentan dificultades en las relaciones, la lectura, la escritura, entre otras. En este sentido, la adquisición del lenguaje oral y escrito, foco de este artículo, sufrió un impacto significativo que comprometió el aprendizaje de los niños y demandó la planificación de estrategias para revertir las pérdidas después de la pandemia.

La investigación publicada en 2022<sup>6</sup> confirmó los desafíos que enfrentan las escuelas y las familias en el proceso de alfabetización de los niños en los primeros años de la escuela primaria. La interacción de alfabetizadores y estudiantes estuvo marcada por la falta de contacto cara a cara, en la que los maestros dejaron de relacionarse directamente con los estudiantes y comenzaron a interactuar indirectamente con las familias, centrándose principalmente, en la figura de la madre, quien asume más eficazmente la responsabilidad del aprendizaje del niño. Con la pérdida de contacto directo, las profesoras realizan una interacción totalmente asincrónica con los alumnos, es decir, secundaria, y mediada por la familia, ya que los niños de seis a ocho años no tienen autonomía para operacionalizar herramientas digitales. Correia *et al.* (2022, p. 322) señalan que las relaciones docentes en el ERE, más específicamente "en el proceso de alfabetización a través de grupos de *WhatsApp*, se ven muy afectadas, ya que la interacción del niño con el maestro necesita ser intermediada por otro adulto [...] que asume la función de quien enseña".

Mientras tanto, la carta de ABAlf, titulada "Bienvenida y desafíos que enfrenta el regreso a las clases presenciales", publicada el 4 de marzo de 2022, proporciona las siguientes ideas sobre los impactos de la pandemia en la alfabetización:

Con la realidad de los últimos dos años y las debilidades de la educación remota, se predijo que habría pérdidas incalculables para la educación brasileña. En vista de esto, aunque conocemos las limitaciones de las evaluaciones a gran escala, al dejar de lado aspectos importantes de la realidad retratada, debe considerarse que la UNESCO predijo, en abril de 2021, que "Brasil correría el riesgo de retroceder dos décadas en educación" (UNESCO, 2021), "ante la ineficacia de la enseñanza a distancia, aumentando la pobreza del aprendizaje" (UNESCO, 2022) y el IBGE lo confirmaron, señalando que el porcentaje de niños de 6 y 7 años que no saben leer ni escribir creció un 66,3% de 2019 a 2021 (ABALF, 2022, p. 1, nuestra traducción).

Señalamos, por lo tanto, el abismo educativo causado por la crisis sanitaria, en la que los niños, al final del segundo año, deberían haber dominado la lectura y la escritura, lo que realmente no sucedió. Ante esto, destacamos la necesidad de pensar en el retorno de la enseñanza presencial después de la pandemia, con el fin de proponer políticas y acciones de corto, mediano y largo plazo, basadas en un diagnóstico de esta realidad y las propuestas de intervención en alfabetización.

<sup>6</sup> La investigación realizada por el colectivo "Red de Alfabetización", conformado por 29 universidades y 117 investigadores, contó con la participación de 14.735 docentes de 18 estados de Brasil, con el objetivo de investigar la alfabetización en la pandemia de Covid-19, comprender las prácticas docentes en el ERE y verificar las condiciones en que se desarrollaron dichas prácticas (MACEDO, 2022).



Los datos y análisis presentados a continuación, a partir de la investigación realizada en el marco del Subproyecto de Pedagogía/Alfabetización, abarcan elementos que pueden contribuir para el diagnóstico de la realidad de las escuelas públicas en los municipios de Ituiutaba/MG y Uberlândia/MG.

### **La adhesión al ERE por parte de los alumnos, desde la perspectiva del profesor**

La Secretaría de Estado de Educación de Minas Gerais (SEE/MG) institucionalizó el Régimen Especial de Actividades No Presenciales (REANP/MG) para la Educación Básica el 17 de abril de 2020, a través de la Resolución n. 4.310. La REANP presentó lineamientos para que las actividades escolares se realicen esencialmente por medios digitales, con énfasis en el hecho de mantener la interacción del docente con los estudiantes y entre los estudiantes por las Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación (TDIC) y por materiales impresos. De acuerdo con esta resolución, la REANP propuso los procedimientos específicos para cumplir con los horarios de enseñanza legalmente establecidos, a fin de garantizar la continuidad de los estudios y aprendizajes de los estudiantes en todos los niveles y modalidades de educación ofrecidos por las escuelas estatales (MINAS GERAL, 2020).

Bajo el mismo sesgo de la resolución, la SEE/MG puso a disposición herramientas de trabajo *en línea*, como la plataforma Study at Home/Se Liga na Educação, dirigida a servidores y estudiantes de la red con los siguientes materiales de apoyo pedagógico: Plan de Estudios Tutorizados (PET), un recurso de aprendizaje que permite al estudiante acceder a actividades escolares programadas de manera autodidacta; Se Liga na Educação, con lecciones en video disponibles en YouTube y en la página de Rede Minas; Conexão Escola, una plataforma gratuita para el acceso a los canales de transmisión de los tele-estudiantes y los PET para *descargar*. Además de estas disposiciones, SEE/MG ha publicado un conjunto de directrices, como el Documento Guía REANP (Minas Gerais, 2021), la Guía Práctica para el Inicio del Año Escolar 2021 y los Documentos Rectores Educación a Tiempo Completo y Educación Profesional/Curso Normal de Nivel Medio, que abordan formas y procedimientos de organización de actividades escolares durante la suspensión de clases presenciales.

Según los datos de la encuesta, las escuelas participantes buscaron organizarse para conocer a los estudiantes y, para ello, utilizaron la aplicación *WhatsApp* como canal de comunicación para el contacto con los miembros de la familia y el enfoque sobre el desarrollo de las actividades pedagógicas del ERE. La investigación señaló que las actividades fueron

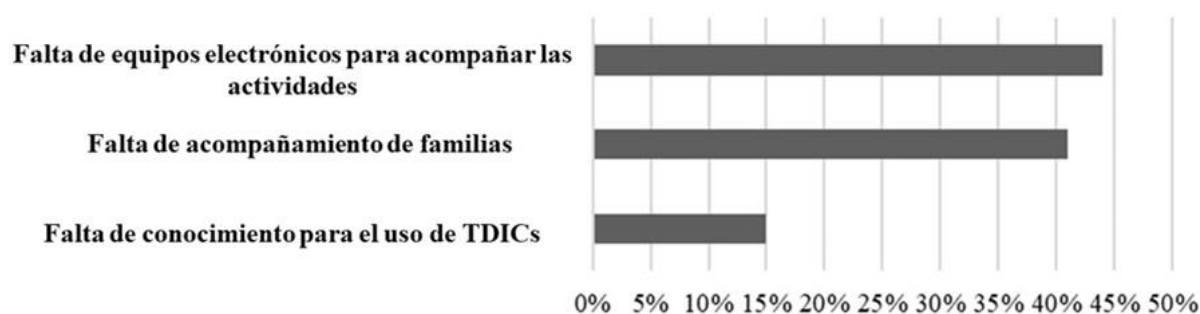
propuestas y entregadas a los niños en su mayoría en grupos de *WhatsApp*, en los que los maestros se limitaron a enviar audios y publicar las tareas, lo que generó una intensa sobrecarga de trabajo docente, porque, además de las actividades en los grupos, asistieron a las familias en el *WhatsApp* privado.

En cuanto a la adhesión de los estudiantes a las actividades remotas, según lo informado por la profesora A, fue posible percibir en las escuelas que el acceso de los estudiantes a través de *WhatsApp*, para realizar las tareas y asistir a las clases asincrónicas, era escaso – alrededor del 50% de los estudiantes matriculados de 1º a 5º grado en las escuelas –; sin embargo, estos números variaron cada semana, lo que no permitió contabilizar la exactitud del número de estudiantes. Esta inestabilidad demuestra la resistencia de las familias a adherirse a la enseñanza remota, debido a la falta de seguridad en la interacción entre ellos, profesores y estudiantes en entornos virtuales. Es importante considerar que aquellos que no se adhirieron al aprendizaje remoto recibieron las actividades impresas puestas a disposición de los miembros de la familia en las instituciones educativas.

Aunque la escuela y los maestros se han esforzado para que las clases no presenciales sean significativas para los estudiantes, al ayudarlos en el proceso de alfabetización, este tipo de enseñanza lamentablemente no ha podido lograr su objetivo, debido al gran contingente de dificultades enfrentadas en la pandemia. Estos aspectos revelan que la alfabetización, en el período de pandemia, se ha distanciado de la alfabetización y la formación de sujetos capaces de tratar diferentes géneros, formatos y lenguajes.

En cuanto a las dificultades para adherirse al ERE, los datos de la investigación señalaron los siguientes factores, según la percepción de las profesoras (Gráfico 1):

**Gráfico1** – Factores que dificultaron la adhesión al ERE



Fuente: Elaboración de los autores (2020/2022)

Frente a la sustitución de la enseñanza presencial por la enseñanza a distancia, las dificultades comprometieron el aprendizaje, en el que se destacaron tres factores, según las percepciones de los docentes participantes en la investigación: falta de equipos como computadoras y *teléfonos inteligentes (smartphones)* para monitorear las actividades (44%), falta de monitoreo de las familias (41%) y falta de conocimiento para el uso de los TDIC (15%). La ausencia de dispositivos electrónicos y acceso a internet llama la atención en los análisis, lo que corrobora la falta de continuidad de los estudios para varios estudiantes.

Al considerar el aspecto social, los obstáculos para adherirse al ERE – que comprometieron el proceso de alfabetización y alfabetización, el foco de este artículo – impactaron, sobre todo, a los estudiantes de la población más pobre. Sin duda, existen los daños que pueden conducir a la discontinuidad en la alfabetización de los niños, lo que nos lleva a un movimiento de exclusión y negación del derecho a la educación, garantizado en el artículo 206 de la Constitución de la República Federativa del Brasil (CRFB) (BRASIL, 1988), que prevé la educación impartida en todo el país sobre la base de la igualdad de condiciones de acceso y permanencia en la escuela.

A pesar de este derecho constitucional, los estudios han encontrado la realidad de un sistema educativo marcado por desigualdades y diferencias regionales brasileñas que se exacerbaban con el ERE establecido durante la pandemia, como afirma Macedo (2021, p. 267, nuestra traducción):

[...] Entre marzo y julio de 2020, más de 8 millones de niños de 6 a 14 años no realizaron ninguna actividad de educación en el hogar. En el mes de julio, mientras que solo el 4% de los niños más ricos se quedaron sin ninguna actividad escolar, este número saltó al 30% entre los niños más pobres. [...] la omisión del Estado en el acompañamiento de las familias más pobres, la diferencia en las actividades realizadas en el hogar, entre pobres y ricos, puede llegar a 224 horas, el equivalente a 50 días escolares [...]. En el estado de São Paulo, cerca del final del año, cerca de 500.000 estudiantes no

impartieron ninguna actividad. Una vez más, la falta de conectividad fue una de las principales causas de esta pérdida de conexión con la escuela, penalizando aún más a los estudiantes de bajos ingresos.

Es notorio que, durante el período de la pandemia, la desigualdad socioeconómica brasileña pasó a primer plano y expuso las precarias condiciones de acceso a actividades remotas, así como las dificultades de acceso a los TDIC por parte de los estudiantes. Los datos de la investigación revelan que los obstáculos relacionados con la adhesión al ERE (Gráfico 1) limitaron las acciones pedagógicas y la mediación de los docentes, lo que causó daños a la enseñanza, el aprendizaje, la alfabetización y la alfabetización. En cuanto a los problemas de alfabetización a través del ERE, las profesoras fueron unánimes en afirmar que el factor más complicado era mantener el contacto con los estudiantes, lo que hizo inviable la alfabetización en ese período.

Las dificultades relacionadas con la adhesión al ERE, según los datos de la encuesta, delinean la realidad derivada de la pandemia, en la que las familias no tenían dispositivos y no tenían equipos para monitorear y realizar actividades. Además, la ausencia de acompañamiento de los miembros de la familia en la escolarización de los niños se debe a que los padres necesitan desenvolverse entre las tareas domésticas y el trabajo formal o informal dentro o fuera del hogar para acompañar y ayudar a sus hijos con las tareas.

Los siguientes testimonios contextualizan estos datos:

Numerosas dificultades como la falta de conocimiento con la tecnología para que los estudiantes pudieran tener acceso a actividades [...]. A menudo tenía que enseñar a las familias cómo acceder a las herramientas, porque como era un estudiante de segundo año, los niños de siete y ocho años no tienen tanta autonomía para acceder a las herramientas por su cuenta. Entonces, era necesario enseñar a las familias todo el proceso de cómo moverse, cómo acceder, cómo llevar a cabo las actividades, cómo hacer los posts (PROFESORA D, nuestra traducción).

Nos enfrentamos a muchas dificultades con respecto a la participación de los estudiantes, porque tenemos poca participación. Además, tenemos muchos casos de padres que no pueden seguir el ritmo de sus hijos porque trabajan fuera, y casos de niños que van acompañados de abuelos que no saben moverse con los dispositivos. Por lo tanto, esta es una de las dificultades que contribuyeron incluso a la evasión de los estudiantes (PROFESORA E, nuestra traducción).

Hoy tengo 30 años, unos 20 estudiantes están entregando y 10 no entregan, son con entregas tardías. Muchos padres afirman que no pueden "enseñar" a sus hijos porque no tienen capacitación para la alfabetización. (PROFESORA F, nuestra traducción).

En los extractos, encontramos que las familias no pudieron participar efectivamente en la vida escolar de los niños, debido al hecho de que la mayoría de los padres trabajan durante el horario escolar. La profesora F señaló que los miembros de la familia no tienen formación didáctico-pedagógica en el campo de la alfabetización para realizar la mediación necesaria durante las tareas y, antes de la pandemia, una gran parte de la muestra estudiada no había tenido contacto con plataformas de aula sincrónicas. Esto hizo que profesores, alumnos y tutores aprendieran a utilizar la tecnología de forma inmediata, sin cursos de formación ni tiempo para la experimentación, en un aprendizaje simultáneo al ERE, lo que trajo incomodidad, inseguridad y frustración en la mayoría de los casos.

Cuando se les preguntó en relación con la experiencia con el ERE y el uso de TDIC, las profesoras indicaron el siguiente panorama (Cuadro 2):

**Cuadro 2** – Percepciones sobre la experiencia con ERE y el uso de TDIC en alfabetización

Preparado para trabajar con ERE y el uso de TDIC en el área de alfabetización	1
Mal preparado para la experiencia con ERE y el uso de TDIC en el área de alfabetización	3
Totalmente desprevenido para lidiar con ERE y el uso de TDIC en el área de alfabetización	2
<b>Total</b>	<b>6</b>

Fuente: Elaboración de los autores (2020/2022)

Con el ERE, el uso de TDIC fue esencial para la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, los datos de la investigación reiteran que la desigualdad también se manifestó con respecto a la escolarización de los niños, ya que, según testimonios realizados por las profesoras participantes, mientras algunos estudiantes continuaron con sus estudios a través de dispositivos electrónicos y acceso a internet, varios no tenían los recursos para acceder a las actividades.

Al respecto, Miranda y Ferreira (2021, p. 4, nuestra traducción) destacan que:

Muchas familias, con tres o más hijos, experimentan dificultades porque tienen un solo teléfono celular que debe rotarse para cumplir con las tareas escolares. Los dispositivos con memoria insuficiente e Internet de baja velocidad hacen que sea difícil incluir muchos. Otro desafío concierne al grupo de edad: son estudiantes con poca autonomía, lo que requiere la participación de los responsables, que no siempre tienen disponibilidad para esto o, a veces, ni siquiera saben leer y escribir bien.

A partir de la recolección de datos realizada a través de un cuestionario *en línea* aplicado a las familias de las escuelas participantes, verificamos que varios miembros de la familia no pudieron adquirir equipos de calidad y pagar planes de internet (Cuadro 3):

**Cuadro 3 – Acceso a Internet por parte de las familias de las escuelas encuestadas**

Tipo de acceso	Porcentaje de la muestra
Movible	43%
Fijo	54,7%
No tiene	2,3%

Fuente: Elaboración de los autores (2020/2022)

Estos datos expresan que los cambios causados por la pandemia de Covid-19 han exacerbado los problemas y retrasos de la educación brasileña, lo que ratifica las desigualdades que comprometen la democratización de la enseñanza presencial y remota.

Otro problema detectado indica que las familias no pudieron recibir la orientación de los maestros para ayudar a sus hijos en las actividades debido a la falta de condiciones financieras para insertar créditos en los dispositivos móviles. Sobre este tema, la profesora B menciona el discurso de una madre cuando se le preguntó sobre el retraso en la entrega de tareas: "Puse comida en la mesa o puse crédito (en el celular)" (RESPONSABLE D, nuestra traducción). Es evidente la dificultad de los miembros de la familia en el momento de crisis, caracterizada también por el orden económico y las pérdidas sustanciales, ya sea de empleo, que garantizaban el sustento del día a día, o de la vida de los proveedores de la casa, víctimas del Covid-19. Según lo postulado por Veloso *et al.* (2022, p. 52, nuestra traducción), "Con la pandemia, esta condición de pobreza se ha magnificado por el desempleo [...] un factor que aumenta la exclusión y la marginación, especialmente de los grupos que ya son tradicionalmente vulnerables".

En cuanto al acceso de los niños a las actividades transmitidas por los alfabetizadores a través de *WhatsApp*, se registraron los siguientes problemas: baja velocidad del paquete de datos, ya que la mayoría no tenía acceso a una red de Internet de calidad; limitación de las aplicaciones para *descargar* los archivos; restricción del número de dispositivos móviles por familia en relación con el número de niños en edad escolar, eso llevó a la necesidad de compartir; y la existencia de un solo dispositivo, que estaba disponible para realizar tareas solo por la noche y los fines de semana, porque los padres o tutores trabajaban durante el día. Finalmente, hubo familias sin ninguna conexión que recibieron las actividades impresas en casa, como se dijo anteriormente.

Según los datos de la encuesta, las escuelas y las familias enfrentaron varios desafíos durante la alfabetización de los niños en la pandemia: desempleo, pobreza, hambre, falta de acceso a Internet y dispositivos electrónicos por parte de los estudiantes, falta de interacción social e interacción entre estudiantes y maestros, falta de capacidad para manejar programas,

plataformas y aplicaciones, falta de acompañamiento de los padres para ayudar con las actividades escolares (muchos son analfabetos, incluso), entre otros. Como en una reacción en cadena, hubo bajo rendimiento e incluso abandono escolar, como explica la siguiente afirmación:

El distanciamiento social junto con la desigualdad social y la falta de recursos tecnológicos en el hogar para el aprendizaje remoto han aumentado enormemente las dificultades que tienen los niños en las escuelas públicas periféricas en relación con el proceso de alfabetización y desarrollo del lenguaje oral y escrito. Con la enseñanza remota de emergencia, los niños se vieron privados de la mediación del maestro durante el proceso de alfabetización, lo cual era muy deseable. Incluso en el caso de las familias que acompañaban a sus hijos, no tenían el ambiente de alfabetización del aula, y los momentos para reflexionar sobre cómo funciona el lenguaje escrito eran muy limitados e insuficientes (PROFESORA E, nuestra traducción).

Esto certifica la desconexión entre la alfabetización y los niños, lo que hizo imposible continuar la alfabetización en el ERE, de acuerdo con la percepción del maestro anterior. Incluso con los esfuerzos de los docentes en ese contexto, todavía existen desafíos pedagógicos y sociales para la alfabetización después de la pandemia, como se discutirá en el próximo tema.

### **Desafíos después de la pandemia: complicaciones en la alfabetización y en el proceso de constitución de lectores y escritores**

El año 2021 estuvo marcado por incertidumbres respecto al control de la pandemia e inseguridad sobre el retorno de la enseñanza presencial, lo que trajo numerosos desafíos, como la intensificación de las desigualdades educativas en las escuelas públicas. Respecto a la nueva realidad impuesta en este escenario, Schwan, Uhmman y Schwan (2022, p. 8, nuestra traducción) reflexionan sobre que la "pandemia siempre es discriminatoria, más difícil para unos grupos sociales que para otros [...] y ha sacado a la luz un conjunto de problemas sociales que insistíamos en no querer ver, pero que ahora se han vuelto tan evidentes que es imposible fingir que no existen".

Sobre esta situación y los impactos en la educación, Camini y Freitas (2022, p. 251, nuestra traducción) presentan datos de una investigación sobre los efectos de la pandemia en la educación para corroborar la preocupación por los efectos de ese período, "estimando [en]

que la pérdida de dominio del idioma portugués puede alcanzar el equivalente al índice obtenido hace 4 años para los últimos años de la escuela primaria".

Ante esto, la nueva realidad impuesta tras la pandemia en los sistemas educativos exige la reestructuración de las actividades pedagógicas, con el fin de retomar las brechas que quedaban en la alfabetización de los niños, considerando que la constitución de lectores y escritores requiere una dinámica de interacción entre los sujetos, algo comprometido con el ERE. La crisis sanitaria impuso una nueva realidad con el retorno de la docencia presencial, acompañada de nuevas exigencias y retos para la labor docente.

En la pandemia, el trabajo de los maestros fue un indicador agravante que contribuyó al deterioro de la alfabetización y la alfabetización de los niños en los primeros años de la Escuela Primaria, porque las profesoras no tenían formación sobre la enseñanza a distancia y sus especificidades, con respecto a la interacción con los estudiantes, la mediación del conocimiento y la evaluación del aprendizaje. Las desigualdades educativas y los desafíos de la enseñanza a distancia destacaron que las mujeres, al acumular responsabilidades profesionales y trabajo doméstico, fueron las personas más afectadas por la sobrecarga de trabajo, con una creciente insatisfacción entre ellas, especialmente debido a las condiciones para realizar actividades remotas (OLIVEIRA, 2020).

Este hecho se observó a lo largo de esta investigación, ya que, en el período en que se ejecutó el PRP, los investigadores pudieron seguir a los preceptores en las aulas virtuales abiertas para llevar a cabo las actividades de enseñanza. Esto nos llevó a experimentar el trabajo educativo, los horarios de las clases y el envío de las tareas por parte de los padres, que, en este caso, no presentaban regularidad.

De hecho, las profesoras recibían actividades durante la noche, lo que comprometía la vida privada de estos profesionales. Bezerra Neto y Nascimento (2021, p. 11, nuestra traducción) afirman que:

[...] Tuvimos como consecuencia el aumento de la jornada laboral, situación que también se puede observar con el uso de la T[D]ICs. Esto se debe a que, con el aumento de la tecnología, a medida que se coloca, tenemos más gente trabajando y, por mucho más tiempo, dado que ahora el trabajador puede trabajar cualquier día y a cualquier hora, ya que gran parte del trabajo se puede hacer de forma remota.

En vista de lo anterior, la precariedad del trabajo pedagógico y la intensificación del trabajo docente, la relevancia de este profesional para la formación humana se hace evidente,



aunque se devalúa con el paso de los años. Cuando se les preguntó sobre el retorno a la enseñanza híbrida en 2021 y la enseñanza presencial en 2022, así como sobre los desafíos en la alfabetización, los maestros presentaron los siguientes informes (Cuadro 4):

**Cuadro 4** – Desafíos de la alfabetización después de la pandemia

Profesora A	Miro a los niños en la escuela, me da desesperación. Estos chicos lo están pasando tan mal que no sé por dónde empezar. Y el gobierno cobrando el PET, cuando el niño ni siquiera sabe leer (Maestro A).
Profesora B	Tengo cinco estudiantes de 4º grado que ni siquiera saben cómo hacer el programa de estudios. Contrataron maestros de apoyo para ayudar con el trabajo cara a cara. Lo que sucede: no hacen nada e incluso los planes quieren que lo hagamos por ellos... Quieren que haga planes para ella y para mí.
Profesora C	Estoy recibiendo estudiantes que no pueden escribir su nombre. La mayoría no lee. Con el regreso a las clases presenciales, de mi clase de 4º grado, de los 24 estudiantes, 13 están en el nivel de 1º grado y no saben leer ni escribir.
Profesora D	El mayor reto en este contexto postpandemia será recuperar, alfabetizar a los alumnos que están cursando los cursos avanzados (4º y 5º curso), porque el alumno que está entrando en 1º o 2º curso tendrá tiempo para adaptarse, incluso con las pérdidas con relación a la Educación Infantil, aprender y alfabetizarse. Pero [para] el estudiante que estuvo en esos años en el período de la pandemia, el proceso de alfabetización se vio comprometido, no tuvo la oportunidad de experimentar actividades que contribuyeran a un proceso de adquisición del lenguaje oral y escrito de manera efectiva. No tuvo acceso y puede ser que, difícilmente, se recuperen [las lenguas oral y escrita].
Profesora E	La escuela tendrá que repensar todo el trabajo con la alfabetización y la alfabetización en la escuela para recibir a los niños en el regreso presencial, porque hoy tenemos estudiantes que están en 4º o 5º grado y tienen muchas dificultades en la producción de textos, en la oralidad, en la escritura y la lectura. Los niños todavía no pueden leer ni escribir, y eso es una gran frustración para la familia y la escuela.
Profesora F	Nuestro mayor desafío será apoyar las demandas de alfabetización en las escuelas posteriores a la pandemia y comprender que nuestra práctica pedagógica debe ser revisada. Me gusta pensar que tendremos que reflexionar sobre la inclusión y las limitaciones con fuerza después de este proceso pandémico [...], los estudiantes necesitan una mirada exhaustiva caso por caso. Mucho trabajo por delante, mucha lucha por una educación democrática y de calidad que pueda recuperar los daños causados por la enseñanza a distancia que ha privado a muchos niños del acceso a la lectura y la escritura.

Fuente: Elaborado por los autores, a partir de los datos de la investigación (2020/2022)

El aprendizaje de los estudiantes en la fase de alfabetización en las escuelas públicas se vio afectado debido a las dificultades encontradas en el ERE, como se señala en las declaraciones. Además, hay aspectos relativos a la ausencia de interacción escolar con la distancia entre las personas, sustancialmente en la adquisición de la lectura y la escritura, ya que el aprendizaje necesita ser entendido también como una actividad social.

Vygotsky (1998, p. 117, nuestra traducción) sostiene que uno de los aspectos primordiales del aprendizaje es el "hecho de que crea la zona de desarrollo próximo, es decir, el aprendizaje despierta varios procesos internos de desarrollo que son capaces de operar solo

cuando el niño interactúa con personas de su entorno y cuando coopera con sus compañeros". No se puede ignorar que, durante el ERE e incluso con experiencias que proporcionaron oportunidades para el aprendizaje a través de pantallas y PET, la ausencia de interacción social con otros niños limitó "las posibilidades de relacionar pensamiento y realidad, de experimentar la relación entre acción y significado. El confinamiento en el ambiente del hogar disminuía las interacciones que eran oportunas para la imaginación, para la interpretación, es decir, para actuar desde el pensamiento" (ANDRADE *et al.*, 2022, p. 16, nuestra traducción).

El ERE también privó a la profesora de la acción de guiar e instigar, por ser el "quien 'da las cartas del juego', pero sabe que el juego solo puede controlarse parcialmente; Es necesario estar juntos para percibir el momento de intervenir, de dar información, de proponer tareas, de provocar conflictos y de señalar soluciones" (GOULART, 2020, p. 66, nuestra traducción). Los niños no vivían con la vivacidad del aula, *locus* privilegiados de interacción e interlocución, con un ambiente propicio para reflexiones sobre el funcionamiento del lenguaje oral y escrito, donde aprehenden diferentes universos discursivos.

Aunque el trabajo con alfabetización y alfabetización ha encontrado limitaciones y pérdidas significativas en el ERE, los maestros coincidieron en que el período de pandemia no se "perdió" del todo y que algo era relevante, porque la enseñanza remota involucró esfuerzos por parte de la escuela y estos profesionales, en los que otros aprendizajes estaban presentes en la vida de los estudiantes. Por mucho que reconozcan un contingente sustancial de deficiencias en la alfabetización después de la pandemia, hubo aprendizaje para ellos y los niños: "¡Algo se ha quedado! El reto es recuperar a los alumnos y volver a la rutina de la escuela" (PROFESORA A, nuestra traducción).

Los resultados obtenidos en esta investigación destacan que el ERE en las escuelas encuestadas trajo limitaciones a los niños en la fase de apropiación del lenguaje escrito y oral. Esta etapa necesita condiciones y requiere lenguajes para el dominio de la técnica (alfabetización) de conocer la orientación de la escritura, la ortografía y reconocer las letras para usarlas de manera competente en diversas situaciones de alfabetización presentadas en (y por) la realidad. Después de todo, "aprender a leer y escribir significa adquirir una tecnología, la de codificar en lenguaje escrito y decodificar lenguaje escrito; apropiarse de la escritura es hacer que la escritura sea 'propia', es decir, es asumirla como tú 'propiedad'" (SOARES, 2017, p. 39, nuestra traducción).

## **Consideraciones finales**

Los análisis realizados en este artículo demostraron que la alfabetización estaba comprometida con el ERE, con pérdidas en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura, además de la constitución de lectores y escritores. Hay una ausencia de interacción cara a cara y mediaciones pedagógicas que consideren los contextos de aprendizaje y la subjetividad del niño que, en este caso, asume un papel activo en el proceso de aprendizaje.

Comprobamos que el aprendizaje de la lectura y la escritura, así como la constitución de niños lectores y escritores, demandan mediaciones sociales y pedagógicas comprometidas con el ERE. La experiencia de esta modalidad contribuyó a reafirmar la importancia de la escuela, la enseñanza presencial y el trabajo docente en la fase de alfabetización, que requiere una mediación intencional y sistemática, para que el sujeto de aprendizaje entienda la construcción del sistema que conforma el lenguaje constituido por la oralidad y la escritura.

Con la nueva realidad surgida de la pandemia provocada por el Covid-19, los sistemas educativos, al organizar actividades escolares de forma remota en 2020 y 2021, realizaron una migración directa del entorno presencial al virtual, pero sin necesidad de planificación previa y/o soporte técnico, limitándose al cumplimiento de las tareas escolares. Con ERE, la perspectiva de enseñar a los niños el lenguaje escrito en el contexto de las prácticas sociales se vio seriamente comprometida por el aislamiento social.

Por supuesto, las consecuencias de la pandemia se seguirán observando durante varios años. Por lo tanto, se hace imperativo hacer algo para ayudar a los niños a superar las brechas originadas por el proceso de alfabetización, que desencadenó el aumento del analfabetismo, la distorsión de edad / grado y la deserción escolar. Esperamos que los análisis desarrollados en este trabajo contribuyan con nuevas perspectivas para enfrentar problemas relacionados con la constitución de estudiantes lectores y escritores, de acuerdo con la realidad de las escuelas públicas y las condiciones adversas y desiguales de participación e inserción en diferentes esferas sociales del lenguaje, exacerbadas por el legado dejado por el período de pandemia.

## REFERENCIAS

- 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. Disponible en: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/23305/14791>. Acceso el: 6 mayo 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. Disponible en: <https://www.abalf.org.br/posicionamentos>. Acceso el: 6 mayo 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. Disponible en: [https://www.abalf.org.br/\\_files/ugd/f293dd\\_0c47b51076b140b5b8f01ab71a3aa416.pdf](https://www.abalf.org.br/_files/ugd/f293dd_0c47b51076b140b5b8f01ab71a3aa416.pdf). Acceso el: 9 feb. 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. Disponible en: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8664135>. Acceso el: 19 enero 2023.
- BRASIL. [Constituição da República Federativa do Brasil (1988)]. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponible en: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acceso el: 12 feb. 2023.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponible en: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acceso el: 12 feb. 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. Disponible en: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pecp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pecp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acceso el: 12 feb. 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. Disponible en: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/60952/41473>. Acceso el: 11 feb. 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-WJ6NIxFxca7EpbclBU](https://drive.google.com/drive/folders/12DJzo0p2J_jD-WJ6NIxFxca7EpbclBU). Acesso el:  
12 feb. 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](https://www.revista.ueg.br/index.php/revista_geth/article/view/11057). Acesso el: 12 feb. 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 el: 12 feb. 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 el: 12 feb. 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 el: 12 feb. 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 el: 1 marzo 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 el: 12 feb. 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://educacaobasicaemfoco.net.br/04/Artigos/As\\_impossibilidades\\_da\\_alfabetizacao\\_em\\_tempos\\_de\\_pandemia\\_MIRANDA-M-C\\_FERREIRA-B-J-P.pdf](https://educacaobasicaemfoco.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/ensinoem perspectivas/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/89tX3SGw5G4dNWdHRkRrZk/?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***

---

**Reconocimientos:** No aplicable.

**Financiación:** No aplicable.

**Conflictos de intereses:** No aplicable.

**Aprobación ética:** El trabajo siguió todas las normas de conducta ética, siendo presentado al Consejo de Ética registrado en el número CAAE: 52406621.5.0000.5152.

**Disponibilidad de datos y material:** No aplicable.

**Contribuciones de los autores:** Todos los autores trabajaron juntos y compusieron el texto de manera dialógica, sin funciones superpuestas.

---

**Procesamiento y edición: Editora Iberoamericana de Educación - EIAE.**

Corrección, formateo, normalización y traducción.

