

Efeitos do Ensino Remoto na Alfabetização em Belo Horizonte: O que dizem os dados?

Effects of Remote Teaching on Literacy
in Belo Horizonte: What do the data say?

Viviane Alfredo Alves BATISTA¹

Daniel Santos BRAGA²

Resumo

Este trabalho analisa os resultados da avaliação da aprendizagem inicial da língua escrita de estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental que passaram pelo ciclo da alfabetização em isolamento social no contexto da pandemia da covid-19 em Belo Horizonte. O objetivo foi verificar os efeitos do ensino remoto na alfabetização, a partir de comparação com os resultados de testes no período imediatamente anterior à pandemia. Identificou-se severo prejuízo na alfabetização, constatado pela redução significativa de estudantes com nível adequado de leitura e escrita e essa redução se deu de maneira mais expressiva para aqueles estudantes de menor nível socioeconômico.

Palavras-chave: Pandemia. Isolamento Social. Avaliação da Aprendizagem. Saeb.

Abstract

This study examines the results of the initial learning assessment of written language among 2nd-grade elementary school students who went through the literacy cycle during social isolation in the context of the Covid-19 pandemic in Belo Horizonte. The objective was to assess the effects of remote learning on literacy by comparing the results with tests conducted immediately before the pandemic. A significant setback in literacy was identified, evidenced by a sharp reduction in the number of students reaching an adequate level of reading and writing. This reduction was more pronounced among students from lower socioeconomic backgrounds.

Keywords: Pandemic. Social Isolation. Learning Assessment. Saeb.

1 Mestranda em Educação e Formação Humana pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/UEMG). Graduada em Pedagogia pela FaE/UEMG e especialização em Gestão Social pela Fundação João Pinheiro (FJP). É técnica em educação da FJP exercendo as atividades na Gerência de Recursos Humanos vantagens e benefícios do servidor, e membro da Comissão de Ética, sendo presidente da Comissão de Mediação de Conflitos. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4690704676186864>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-2630-043X>. E-mail: viviane77alfredo@yahoo.com.br

2 Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana pela FaE/UFMG, linha de pesquisa Trabalho, História da Educação e Políticas Educacionais. Pesquisa políticas públicas de educação, formulação e implementação de programas, avaliação de sistemas e de políticas, valorização docente e financiamento da educação. É membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas Educacionais (NEPPE/FaE/UEMG). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7423863075695528>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5075-4570>. E-mail: daniel.braga@uemg.br

Introdução

Este trabalho tem como objetivo analisar os impactos do ensino remoto sobre a alfabetização de estudantes e os processos de ensino e aprendizagem na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, Minas Gerais. O interesse pela temática surgiu a partir de estudos desenvolvidos em pesquisa de Mestrado no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação e Formação Humana da Universidade do Estado de Minas Gerais.

Este artigo busca investigar como o ensino não presencial, denominado em Belo Horizonte de Regime Especial de Atividades Escolares incidiu sobre a aprendizagem inicial da língua escrita. A hipótese analítica é que as crianças que passaram pelo ciclo de alfabetização no contexto do ensino remoto e do distanciamento social (2020 e 2021) tiveram sua alfabetização severamente prejudicada. Para verificação da hipótese, o estudo faz análise dos resultados obtidos pelos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental do município que realizaram os testes de proficiência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) em 2021 (e que, portanto, passaram pelo ciclo da alfabetização no ensino não presencial) cotejados com aqueles que prestaram os exames em 2019 (*i.e.* cursaram os dois anos do ciclo de alfabetização em ensino regular presencial).

No início de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou o surto da covid-19 (do inglês *coronavirus disease* 2019) como Emergência de Saúde Pública de Âmbito Internacional, classificando a situação como uma pandemia. Causadora de síndrome respiratória aguda grave e cujo agente etiológico é um novo Coronavírus (SARS-CoV-2), a doença foi reportada pela primeira vez em dezembro de 2019 em Wuhan, na província de Hubei, República Popular da China. Até o encerramento oficial da pandemia em 5 de maio de 2023, a doença atingiu mais de 770 milhões de pessoas em todo o mundo, causando quase 7 milhões de mortes confirmadas, segundo dados da OMS (2023)³. O Brasil foi o terceiro em número de casos (37,5 milhões) e o segundo em mortes, sendo que cerca de 702 mil pessoas foram a óbito em decorrência da doença (OMS, 2023).

3 Segundo estimativas a partir de dados da própria OMS, o número de óbitos pode ter chegado de 14,8 a 32,8 milhões (*cf.* Msemburi *et al.*, 2023.)

Dentre as principais ações de enfrentamento à pandemia adotadas no país estava medidas de higiene pessoal, ética respiratória, uso de máscaras, testes de presença do vírus ou de anticorpos, rastreamento de contágio, distanciamento social e, a partir de janeiro de 2021, vacinas. Uma das medidas mais drásticas para se tentar diminuir as curvas de disseminação da doença foi a interrupção parcial ou total de atividades não essenciais que pudessem causar aglomeração de pessoas. Dentre essas atividades estavam àquelas relativas à educação.

O fechamento das escolas obrigou um reordenamento dos espaços destinados ao desenvolvimento das questões educativas, e também um aprendizado imediato tanto dos professores, quanto dos alunos e de suas famílias. Houve uma necessidade de desenvolver práticas de ensino e aprendizagem fora de sala de aula; desenvolver autonomia discente, ampliar o papel da família como pilar da educação (Sá; Ribeiro; Ferreira, 2024).

A suspensão das aulas presenciais ocorreu por períodos diferentes, variando conforme a rede de ensino e a região do país onde as escolas estavam situadas e segundo as orientações das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação. Esta organização aconteceu devido à falta de articulação federativa, o que contribuiu para o agravamento da defasagem na aprendizagem dos alunos. Embora essa defasagem não tenha se originado com o fechamento das escolas durante a pandemia da covid-19, é inegável que esse evento ampliou tanto as lacunas pré-existentes quanto as enfrentadas atualmente (Costa; Brandão, 2022).

Tanto como o tempo de fechamento, as estratégias de adoção de tecnologia e de retorno às atividades de ensino e aprendizagem foram feitas em diferentes ritmos e dimensões, variando de acordo com as redes e locais das unidades de ensino. As estratégias de ensino remoto giravam principalmente – mas não exclusivamente – em torno do uso de tecnologias digitais de informação e comunicação e da internet para aulas remotas (Braga, 2022). A ausência de uma coordenação política nacional, por parte do Ministério da Educação a respeito da implementação de ações para o ensino remoto nas redes públicas, possibilitou o surgimento de modelos de oferta muito distintos entre as diferentes unidades subnacionais contribuindo para o aumento da disparidade entre os municípios (Arruda; Gomes; Arruda, 2021). Além disso, as desigualdades

educacionais já presentes no país se acirraram ainda mais, tendo em vista que um percentual expressivo de crianças, adolescentes e suas famílias tinham insuficientes – ou mesmo nenhum – acesso a dispositivos digitais ou conexão de internet de qualidade, especialmente dentre aqueles em situação de maior vulnerabilidade social (Cetic.BR, 2021).

Belo Horizonte também foi afetada pela pandemia e computou mais de 480 mil casos da doença e 8.523 óbitos decorrentes dela (Minas Gerais, 2023). A existência de situação anormal caracterizada como de Emergência em Saúde Pública no município foi reconhecida pelo Decreto nº 17.297, de 17 de março de 2020. Ato contínuo, no mesmo dia, o Decreto nº 17.298 suspendeu todas as atividades não essenciais, incluindo as educacionais a partir do dia 18 daquele mês, reforçado pela Portaria nº 102/2020 da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (Smed/BH). Apenas em setembro de 2020, quase seis meses após a suspensão das aulas, a Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) e a Smed/BH estabeleceram o Regime Especial de Atividades Escolares, por meio da Portaria Smed/BH nº 138, com vistas ao cumprimento do Calendário Escolar daquele ano. Mesmo assim, esse regime não era destinado a todos os estudantes matriculados, mas apenas para as turmas de terminalidade do ensino fundamental e para aquelas em que a continuidade dos estudos estava condicionada à transferência para outras instituições de ensino (Belo Horizonte, 2020).

As atividades pedagógicas não presenciais (por meios digitais ou impressos) para todo o conjunto da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, incluindo as crianças que estavam no 1º e 2º anos, ou seja, que passavam pelo ciclo da alfabetização, somente foram autorizadas em janeiro de 2021, a partir da Portaria Smed/BH nº 012. Ficou estabelecido que as escolas municipais deveriam organizar os processos de ensino em um *continuum* de dois anos escolares, performando uma trajetória ininterrupta de aprendizagens, de modo a integralizar a carga horária letiva legalmente prevista para os anos de 2020 e de 2021 até a data limite de 23 de dezembro de 2021 (Belo Horizonte, 2021). Apenas em 18 de junho de 2021, com a Portaria Smed/BH nº 116, 457 dias após a suspensão das atividades, as turmas do 1º ao 3º anos do Ensino Fundamental voltaram a ter aulas presenciais, inicialmente em um sistema de rodízio e, a partir de 29 de outubro de 2021, com

regularização da oferta todos os dias da semana.

Sendo assim, justifica-se este trabalho tendo em vista a necessidade de se identificar os diferentes efeitos que o ensino remoto durante o período do fechamento das escolas trouxe sobre os processos de alfabetização. Essas evidências podem contribuir para o desenvolvimento de políticas de recuperação e recomposição de aprendizagem de forma a garantir o direito à educação, especialmente para o público em maior situação de vulnerabilidade social.

O trabalho está dividido em três partes além deste texto introdutório e das considerações finais. Na primeira seção, é feita uma reflexão sobre a literatura que têm realizado avaliação dos impactos da pandemia sobre a aprendizagem e se discute o aporte teórico no qual o estudo se situa. Na segunda são apresentados dados do Saeb e como os resultados dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental foram abordados. A terceira parte consiste na descrição e análise dos resultados à luz do marco teórico estabelecido. Por fim, nas considerações finais, as questões postas nesta introdução são retomadas, as contribuições e os limites do texto são delineados, bem como são sugeridos estudos posteriores.

Alfabetização e os impactos causados pela Pandemia: Aportes Teóricos e da Literatura

Diferentes estudos têm apontado que, nos dois anos em que perdurou o fechamento das escolas e o ensino não presencial (ou remoto), houve impacto significativo na aprendizagem dos estudantes sejam os da Educação Infantil (Ribeiro; Clímaco, 2020); os dos anos finais do Ensino Fundamental e os do Ensino Médio (Vazquez *et al.*, 2021); ou os do ensino superior (Gusso *et al.*, 2020), mesmo entre aqueles que cursavam a modalidade de Educação a distância (Braga; Pereira, 2021). Porém, foram nos anos iniciais do Ensino Fundamental que a pandemia trouxe repercussões mais deletérias para a aprendizagem das crianças.

Em relatório sobre a situação na América Latina e no Caribe, o Banco Mundial (2021) estimou que o percentual de “pobreza de aprendizagem” no Brasil subiu de 50% (nível pré-pandemia) para até 70%

com o cenário de fechamento das escolas por todo o período, com grande proporção de crianças de até 10 anos apresentando graves dificuldades em leitura. Já em trabalho utilizando questionários abertos direcionados a pais de alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, Queiroz, Sousa e Paula (2021) apontaram que a aprendizagem de parte das crianças estava em risco, seja para aquelas que se encontravam em estágios mais avançados de alfabetização (“risco de retroceder”), seja para aquelas que já apresentavam mais dificuldades ainda no ensino presencial (“risco de não aprender”). No município de São Paulo, a Avaliação Amostral da Aprendizagem dos Estudantes da prefeitura comparou os resultados de testes de proficiência de 2019 e 2021 para verificar os efeitos da pandemia na aprendizagem. A avaliação demonstrou que a queda mais acentuada foi nos anos iniciais do Ensino Fundamental, atingindo níveis, para língua portuguesa, semelhantes aos de 2011. Portanto, em dois anos, a rede pública daquele município experenciou um retrocesso de 10 anos de conquistas educacionais (São Paulo, 2021).

Em todos esses estudos, ficou comprovado que os impactos da pandemia foram ainda mais evidentes para as crianças em situação de vulnerabilidade educacional (Rodrigues, 2018), ou seja, para aquelas já expostas a uma ampla gama de vulnerabilidades sociais, econômicas e familiares. Em outras palavras, as crianças pertencentes às camadas populares e expostas a essas vulnerabilidades tiveram, no contexto da pandemia e do ensino remoto, menos oportunidades de aprendizagem inicial da língua escrita e de suas diferentes funções sociais do que aquelas em condições mais favoráveis.

Isso se dá uma vez que a alfabetização e o letramento envolvem uma série de mediações complexas na qual as professoras⁴ precisam acompanhar detida e individualmente cada criança (Soares, 2021), observando suas hipóteses de escrita (Ferreiro; Teberosky, 1999) para, a partir daí, propor intervenções no sentido de o aluno apreender o sistema de representação gráfica dos sons da fala e seus usos sociais (Soares, 2018). Por isso, no contexto da pandemia, no qual predominou a ausência do contato presencial, mesmo que as professoras alfabetizadoras e os sistemas educacionais tenham buscado estratégias as mais diversas para minorar os

⁴ Optou-se pela forma feminina do substantivo uma vez que a maioria dos profissionais que atuam nesta etapa de escolarização serem mulheres (Inep, 2023).

prejuízos decorrentes do isolamento e do ensino remoto (Ferreira; Gracia Ferreira; Zen, 2020), nem sempre foi possível obter sucesso nessa busca. Muitos limites se interpuseram nesse processo tendo em vista que alfabetizar exige afetividade, interação entre pares, jogos, brincadeiras, leituras, conversas, dramatizações, registros diversos, livros e outros materiais, que nem sempre estavam disponíveis e/ou que não estavam acessíveis a todos (ABAlf, 2020). As crianças mais afetadas foram exatamente aquelas em maior situação de vulnerabilidade educacional, e, portanto, ainda mais dependentes de políticas públicas equitativas. Ou seja, as crianças moradoras de periferias, as que os pais e/ou responsáveis não podiam ou não tinham condições de ajudar no processo escolar remoto; as que tinham menor acesso aos dispositivos tecnológicos e redes de internet; e as com menores níveis de renda.

Soares (2021) apresenta Alfalettrar como um verbo criado para representar a integração possível entre alfabetização e letramento. Ela argumenta que cada estrato de aprendizagem se distingue por processos distintos, embora mantenham uma interdependência entre si. A aquisição do sistema de escrita é enfatizada como uma condição prévia essencial para a capacidade de ler e escrever, sendo que a escrita é aplicada em contextos culturais e sociais onde ela se manifesta.

Soares esclarece ainda que, embora o enfoque em sala de aula possa ser direcionado para uma camada específica, como a aprendizagem do sistema de escrita alfabética, as outras duas camadas, alfabetização e letramento, estão presentes. Desse modo, a sala de aula é concebida como um ambiente em que essas camadas coexistem, mesmo que o destaque momentâneo seja concedido a uma delas.

O retorno às aulas presenciais no final de 2021 e início de 2022 fez com que as instituições e sistemas educacionais tivessem um diagnóstico mais preciso das grandes defasagens de aprendizagem para os estudantes que estavam com idade entre os 6 e 7 anos, correspondentes ao primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental, período essencial para a concretização do ciclo de alfabetização (Pampanini Dias; Bustamante Smolka, 2021). Concorde-se com Magda Soares (2021) de que essas defasagens podem ser determinantes para o desenvolvimento futuro da vida escolar dessas crianças, uma vez que a alfabetização é condição necessária, embora não suficiente, para a continuidade do processo de

escolarização em todas as áreas e para os demais níveis de ensino. Dessa forma, o retorno às aulas presenciais exige uma abordagem holística, contemplando a identificação e correção das defasagens, a colaboração entre diferentes atores educacionais e a implementação de estratégias abrangentes para promover uma reintegração eficaz e positiva das crianças ao ambiente escolar.

Materiais e Métodos

Para análise dos efeitos do ensino remoto sobre a alfabetização de estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH), foram utilizadas informações extraídas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) de 2019 e de 2021. Justifica este recorte por ser esse o período em que a alfabetização passou a ser avaliada pelo Saeb. Anteriormente, essa avaliação era feita pela Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA). Sendo assim, não é possível estabelecer comparabilidade com os anteriores a 2019 (da ANA) e os do Saeb (2019-2021).

O Saeb é um conjunto de avaliações externas em larga escala (testes cognitivos e questionários contextuais, censitários e amostrais), com o objetivo de realizar um diagnóstico da Educação Básica brasileira e de identificar fatores que possam interferir no desempenho de estudantes, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado no país (Inep, 2023). De periodicidade bianual, a avaliação contempla escolas públicas e privadas localizadas em zonas urbanas e rurais que tenham pelo menos dez alunos matriculados em cada uma das etapas investigadas.

São censitários os testes de Língua Portuguesa e Matemática para as escolas públicas do 5º e do 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º/4º ano do Ensino Médio. São amostrais os testes cognitivos de Língua Portuguesa e Matemática para o 2º ano do Ensino Fundamental e os testes de Ciências Humanas e em Ciências da Natureza para o 9º ano. Todos os testes são aplicados para uma amostra de escolas privadas (Inep, 2023). Além disso, desde 2009 são aplicados questionários para o diretor e

professores(as) ou auxiliares das turmas selecionadas de escolas públicas e privadas de Educação Infantil.

Os exames do 2º ano, cujos resultados são objeto deste trabalho, se diferenciam dos demais testes cognitivos censitários por, além de contar com questões objetivas, apresentarem também itens de resposta construída (questões abertas), elaborados em consonância com as Matrizes de Referência já alinhadas à Base Nacional Comum Curricular⁵ (BNCC). Conforme a BNCC, é esperado que ao final do segundo ano do Ensino Fundamental as crianças estejam alfabetizadas (Brasil, 2018). Dessa maneira, o teste de Língua Portuguesa para a etapa visa aferir os níveis de alfabetização dos estudantes matriculados nas escolas públicas e privadas.

Para fim de avaliação dos efeitos do ensino remoto sobre a alfabetização de estudantes, objeto deste artigo, foi realizada análise dos resultados dos testes de Língua Portuguesa do Saeb aplicados aos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental em 2021 e que, portanto, passaram pelo seu processo de alfabetização nos anos em que perdurou o ensino remoto emergencial devido à pandemia. Os dados analisados passaram por tratamento estatístico descritivo e inferencial, e serão apresentados nesta seção em forma de tabelas e gráficos construídos e analisados com os *softwares* R e RStudio.

Conforme apontado na primeira seção deste artigo, compreende-se que a alfabetização é o processo de apropriação do sistema de representação gráfica dos sons da fala. Além disso, deve ocorrer de modo articulado ao desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, espera-se que ao final do ciclo de alfabetização o sujeito possa produzir textos com autonomia em diferentes situações e para diferentes finalidades. Sendo assim, a prova é dividida em três eixos: a) apropriação do sistema de escrita alfabética; b) leitura; e c) produção textual. Quanto aos eixos, as habilidades previstas estão distribuídas da seguinte forma:

5 Homologada em dezembro de 2017, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.

Quadro 1: Habilidades da Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Saeb
2º ano do Ensino Fundamental.

Eixo do conhecimento	Habilidade
Apropriação do sistema de escrita alfabética	<ul style="list-style-type: none"> Relacionar elementos sonoros das palavras com sua representação escrita Ler palavras Escrever palavras
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> Ler frases Localizar informações explícitas em textos Reconhecer a finalidade de um texto Inferir o assunto de um texto Inferir informações em textos verbais Inferir informações em textos que articulam linguagem verbal e não verbal
Produção textual	<ul style="list-style-type: none"> Escrever texto

Fonte: Inep, 2021.

A partir dessa matriz de referência são aplicados para cada estudante das turmas selecionadas para a amostra três itens de resposta construída (IRC) e oito itens de resposta objetiva (IRO). Os três IRC são divididos em 1) dois itens que aferem a apropriação do sistema alfabético pelos estudantes, assim como o domínio de algumas convenções ortográficas (dimensão da escrita da palavra); e 2) um item que avalia a habilidade das crianças de produzir textos coesos e coerentes que atendam tanto às convenções da escrita – grafia, pontuação básica e segmentação –, a adequação à forma de composição do gênero textual proposto, e ao propósito comunicativo (dimensões da produção do texto) (Inep, 2021).

Essa codificação é assim discriminada pelo Inep (2021):

Quadro 2: Codificação para os dois itens de escrita
da palavra quanto à hipótese de escrita.

Código	Hipótese
A	Escrita ortográfica
B	Escrita alfabética
C	Escrita silábico-alfabética ou silábica com valor sonoro
D	Resposta com correção inviável

Fonte: Inep, 2021

Quadro 3: Codificação do item de produção textual quanto as dimensões avaliadas.

Código	Dimensão e interpretação
Propósito	
A	O texto apresenta palavras ou expressões relacionadas à situação comunicativa
B	O texto apresenta palavras ou expressões relacionadas à outra situação comunicativa
*	Resposta com correção inviável
Elementos	
A	O texto apresenta todos os elementos previstos para o gênero textual
B	O texto apresenta alguns dos elementos previstos para o gênero textual
C	O texto apresenta poucos ou nenhum dos elementos previstos para o gênero textual
*	Resposta com correção inviável
Segmentação	
A	Todas as palavras estão corretamente segmentadas
B	A maioria das palavras do texto está corretamente segmentada (poucos desvios)
C	Há erros de segmentação ao longo de todo o texto (muitos desvios em relação ao todo)
*	Resposta com correção inviável
Grafia	
A	A grafia das palavras não compromete a compreensão do texto
B	A grafia das palavras compromete a compreensão do texto
*	Resposta com correção inviável

Fonte: Inep, 2021

O Inep (2021) classifica como respostas inviáveis aquelas para as quais não foi possível fornecer uma pontuação. Ou seja, situações como uma escrita incompreensível (com letras pouco ou nada relacionadas ao que foi solicitado escrever, desenhos ou rabiscos), escrita de outra palavra que tinha pouca ou nenhuma relação com a solicitação, e respostas em branco. A interpretação para esse caso é a da situação de não alfabetização.

Já para os IRO, o Inep, a partir do uso da Teoria de Resposta ao Item, atribui escores aos resultados e os ordena em um *continuum* denominado escala de proficiência (Inep, 2021). Segundo o órgão:

Após a aplicação do teste, a descrição dos itens da escala oferece uma explicação probabilística sobre as habilidades demonstradas ou a proficiência do participante até aquele

ponto. Cada item posicionado em um ponto da escala traduz o domínio de um comportamento ou uma habilidade verificada nesse ponto, e os respondentes cuja proficiência esteja localizada nesse ponto provavelmente acertaram esse item e a maioria dos itens anteriores, o que demonstra grande probabilidade de domínio das habilidades descritas até ali (Inep, 2021, p. 27).

Para fins de interpretação, a escala é dividida em níveis progressivos de proficiência que vão desde o escore menor que 650 em que provavelmente os estudantes não dominam qualquer uma das habilidades referentes à alfabetização e ao letramento; até o Nível 8, correspondente ao intervalo na escala maior ou igual a 825. Nesse nível, os estudantes possivelmente estarão plenamente alfabetizados, sendo capazes de escrever textos com competência, demonstrando domínio das regras ortográficas além de ler com maior desenvoltura e com capacidade de inferir informações e assuntos em textos longos.

Os resultados tanto das dimensões da escrita de palavras, produção textual e leitura foram organizados em tabelas e gráficos. Para o cotejamento das diferenças nos percentuais das dimensões categóricas a partir dos IRC foram realizados testes estatísticos de qui-quadrado de independência (χ^2) das tabelas de contingência⁶.

$$\chi^2 = \sum \frac{(O_i - E_i)^2}{E_i} \quad (1)$$

Onde O_i é a frequência observada e E_i é a frequência esperada.

Já para os resultados da escala de proficiência, foi realizada análise de variância (ANOVA)⁷ com teste de Tukey para *post-hoc*.

6 Hipótese Nula (H0): Não há diferença significativa nos percentuais entre os grupos.

Hipótese Alternativa (H1): Há diferença significativa nos percentuais entre os grupos.

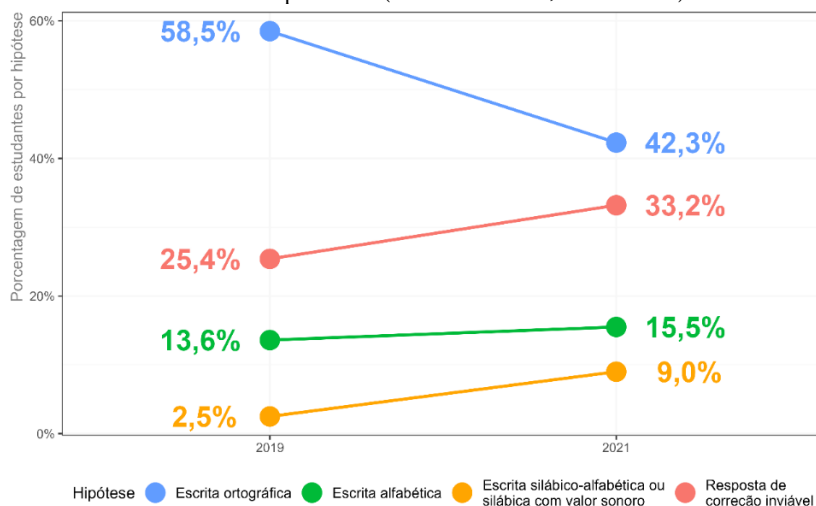
7 H0: As médias de todos os grupos são iguais.

H1: Pelo menos uma média de grupo é diferente das outras.

Resultados e Discussão

A primeira análise realizada diz respeito à apropriação do sistema de escrita alfabética pela criança. Ou seja, se o estudante consegue relacionar elementos sonoros das palavras com sua representação escrita na forma de sua leitura e escrita. As Figuras 1 e 2 representam o percentual de crianças por hipótese de escrita para as duas palavras apresentadas nos IRC. A proporção de estudantes por nível em cada Figura é significativamente coincidente, o que confere validade aos resultados. Os dados apontam que houve redução do percentual de crianças no nível mais adequado da hipótese de escrita (ortográfica) e ampliação dos níveis menos adequados (escrita silábico-alfabética e de correção inviável) entre 2019 e 2021.

Figura 1: Percentual dos alunos por hipótese de escrita a partir do item de resposta construída – questão 1 (Belo Horizonte, 2019-2021).

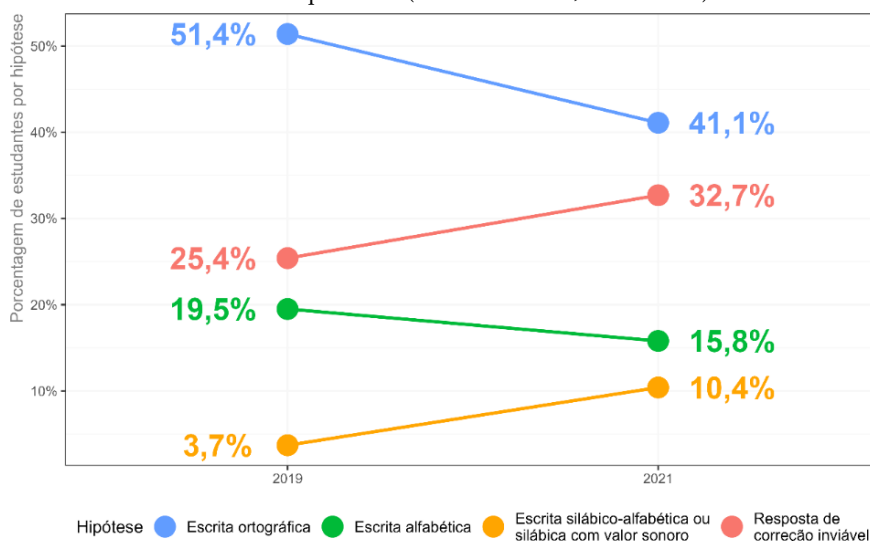


Fonte: Elaborada pelos autores a partir dos dados do Saeb 2019 e 2021 (MEC/INEP, 2022).

Somente na Figura 1 não há variação estatística no percentual de crianças na hipótese de escrita alfabética ($\chi^2 = p > 0,05$) nos dois exames cotejados. Por outro lado, quanto à segunda palavra, se em 2019, 70,9% das crianças estavam nos níveis mais adequados de alfabetização (escrita

ortográfica ou alfabética), isso só foi verdade para 56,9% dos estudantes que passaram pelo ciclo de alfabetização no Regime Especial de Atividades Escolares. Considerando um total de 20.538 alunos matriculados no segundo ano na rede pública de Belo Horizonte em 2021 (Inep, 2022), aproximadamente 8.850 crianças no município não estavam plenamente alfabetizadas ao final do seu segundo ano do Ensino Fundamental.

Figura 2: Percentual dos alunos por hipótese de escrita a partir do item de resposta construída – questão 2 (Belo Horizonte, 2019-2021).



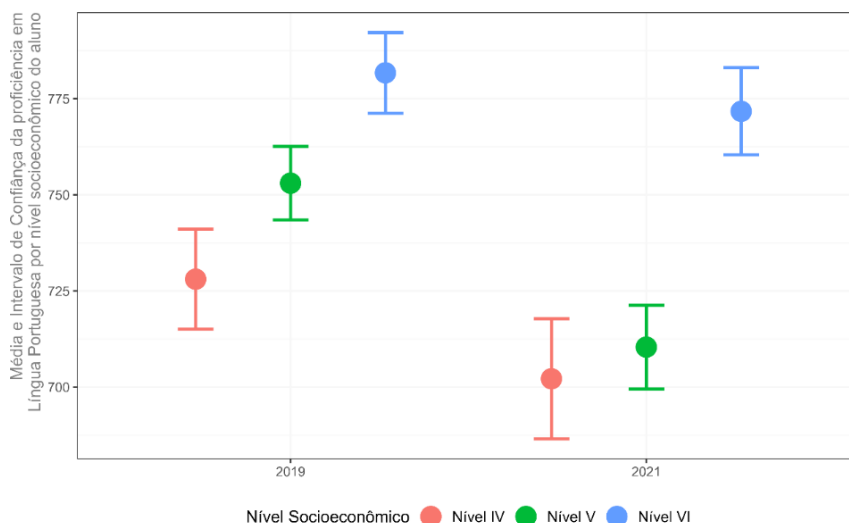
Fonte: Elaborada pelos autores a partir dos dados do Saeb 2019 e 2021 (MEC/INEP, 2022).

O segundo grupo de análise trata dos oito IRO do eixo Leitura. Os itens versavam sobre diferentes habilidades aos procedimentos de leitura, como por exemplo, localizar informações explícitas, reconhecer a finalidade de textos, inferir o assunto de um texto etc. Como apresentado anteriormente, as respostas geraram escores que forem inseridos na Figura 3, controlados pelo nível socioeconômico do estudante.

No gráfico, é possível divisar que, em conformidade com diferentes estudos (Alves; Soares, 2007; Coleman, 2008; Ribeiro; Ceneviva; Brito, 2015), o nível socioeconômico é o principal fator interveniente de resultados. Ou seja, analisando-se apenas 2019, é possível notar que parte

da desigualdade dos resultados educacionais é explicada pela origem do estudante. Quando comparado com 2021, identifica-se que o Regime Especial de Atividades Escolares no contexto da pandemia teve efeito nos resultados da proficiência em Língua Portuguesa, porém esse efeito não foi estatisticamente significativo apenas para os estudantes classificados no Nível VI⁸ ($F = p > 0,05$). Em outras palavras, a pandemia impactou os resultados de alfabetização dos estudantes matriculados na RME/BH de todos os níveis socioeconômicos, porém esse efeito foi mais expressivo para as crianças de estratos econômicos médios e baixos.

Figura 3: Proficiência média dos alunos em Língua Portuguesa por nível socioeconômico do aluno (Belo Horizonte, 2019-2021).



Fonte: Elaborada pelos autores a partir dos dados do Saeb 2019 e 2021 (MEC/INEP, 2022).

A Tabela 1 organiza os escores obtidos pelos estudantes a partir da Teoria da Resposta ao Item nas nove faixas da escala de proficiência do

⁸ O indicador do nível socioeconômico é elaborado pelo Inep a partir dos dados contextuais do Saeb e é formado pela combinação de dois elementos: a escolaridade dos pais e a posse de bens e serviços. Os escores são classificados em níveis, sendo o Nível I o mais baixo e o Nível VIII o mais alto. (cf. https://download.inep.gov.br/areas_de_atuacao/Indicadores_de_nivel_Nota_tecnica_2021.pdf)

Saeb para cada ano da análise. Nela é possível identificar que as faixas superiores da escala (a partir do Nível 2) sofreram variação (delta Δ) negativa enquanto a porcentagem de estudantes com resultados classificados no nível abaixo de 1 apresentou crescimento de 45,3%.

Tabela 1: Distribuição dos alunos por níveis na escala de proficiência e sua variação entre as edições do Saeb (Belo Horizonte, 2019-2021).

Nível	2019	2021	Δ (%)
Abaixo de 1	5,2	50,5	45,3
Nível 1	4,4	5,0	0,6
Nível 2	6,9	5,8	-1,1
Nível 3	12,0	6,8	-5,2
Nível 4	18,0	8,0	-10
Nível 5	21,3	8,8	-12,5
Nível 6	18,0	7,9	-10,1
Nível 7	9,4	4,9	-4,5
Nível 8	4,8	2,3	-2,5

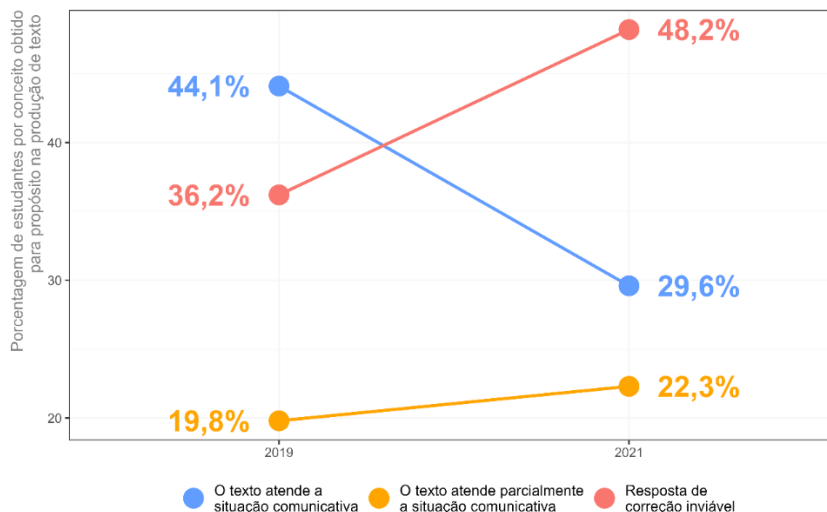
Fonte: Elaborada pelos autores a partir dos dados do Saeb 2019 e 2021 (MEC/INEP, 2022).

Relacionando os dados da Tabela 1 e da Figura 3, é possível inferir que parte considerável das crianças de baixo e médio nível econômico no município que passaram pelo ciclo de alfabetização na pandemia não apresentou ao final do 2º ano do Ensino Fundamental, domínio de nenhuma das habilidades previstas na matriz de referência alinhada à BNCC.

As próximas quatro figuras dizem respeito ao eixo Produção Textual. No texto aplicado aos estudantes é apresentado um contexto no qual é demandado o uso de um determinado gênero textual. A partir desse contexto, a análise da produção das crianças visa perceber: 1) se a escrita atende ao propósito comunicativo do contexto; 2) apresenta elementos do gênero textual em questão; e 3) atende às convenções da escrita (segmentação e grafia).

A Figura 4 aborda o propósito comunicativo da escrita. Ou seja, se o texto apresenta palavras ou expressões relacionadas à situação comunicativa prevista no contexto (ex. convidar para uma festa, escrever um bilhete, enviar um recado etc.).

Figura 4: Percentual dos alunos por conceito obtido para propósito comunicativo da escrita (Belo Horizonte, 2019-2021).



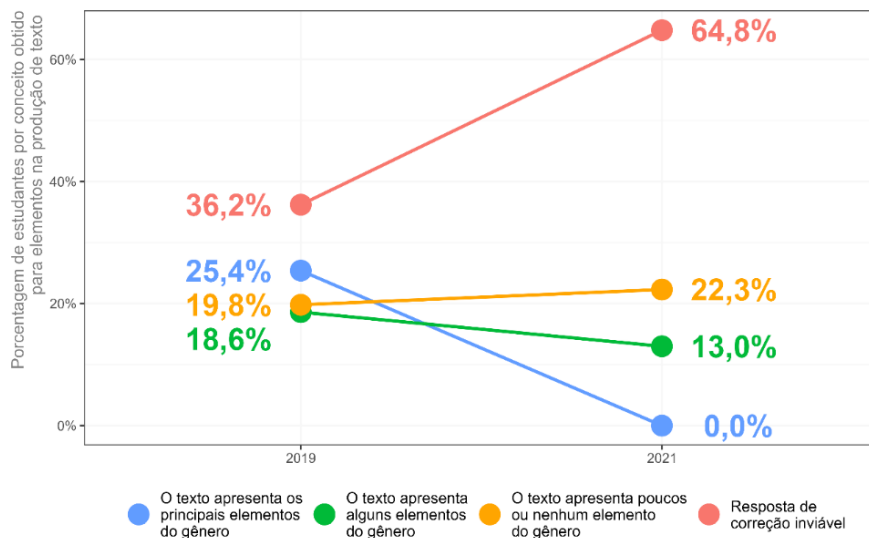
Fonte: Elaborada pelos autores a partir dos dados do Saeb 2019 e 2021 (MEC/INEP, 2022).

Se em 2019, 63,9% das crianças participantes do Saeb escreveram textos que atendiam total ou parcialmente a situação comunicativa, isso somente ocorreu para 51,9% dos estudantes em 2021. Destaca-se no gráfico a queda expressiva do percentual de crianças na condição mais adequada.

A Figura 5 apresenta os resultados quanto aos elementos da escrita, isto é, se o texto aborda os diferentes componentes do gênero literário em questão, como por exemplo, em uma situação de convite para uma festa: tipo de evento (festa), lugar/local (escola), data (qualquer data ou advérbio que demarque tempo), hora (qualquer hora ou período do dia) e destinatário (Inep, 2021). Verifica-se que em 2019 já havia uma dificuldade no desenvolvimento do letramento das crianças, sendo as condições menos adequadas (desvio completo do gênero literatura em questão e correção inviável) representando 56% ante 44% de estudantes com resultados nas condições mais adequadas. Em 2021, houve diferença estatisticamente significativa ($\chi^2 = p < 0,05$) para as duas situações

extremas, sendo que as respostas inviáveis quase dobraram; enquanto o percentual de crianças que registraram os principais elementos do gênero literário em questão foi inexistente.

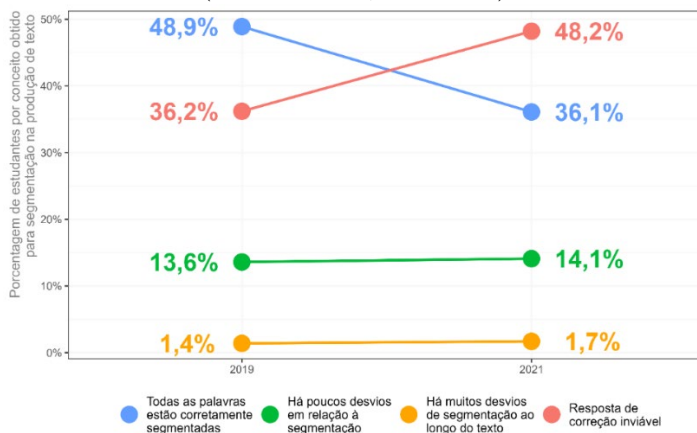
Figura 5: Percentual dos alunos por conceito obtido para elementos da escrita (Belo Horizonte, 2019-2021).



Fonte: Elaborada pelos autores a partir dos dados do Saeb 2019 e 2021 (MEC/INEP, 2022).

Situação semelhante se verificou com a questão da segmentação da escrita. Por segmentação compreende-se a superação do critério fonológico em direção ao critério morfológico e semântico que explica a separação das palavras entre si, seja por um espaço em branco, seja pelo uso de outros operadores gráficos, como o hífen (Carvalho, 2014). A Figura 6 demonstra que para os níveis intermediários, o percentual de crianças se manteve quando se compara os exames de 2019 e 2021 ($\chi^2 = p > 0,05$). Porém, o percentual de estudantes classificados na condição mais adequada (quando a criança segmentou corretamente todas as palavras) e menos adequada (correção inviável) praticamente se inverteu.

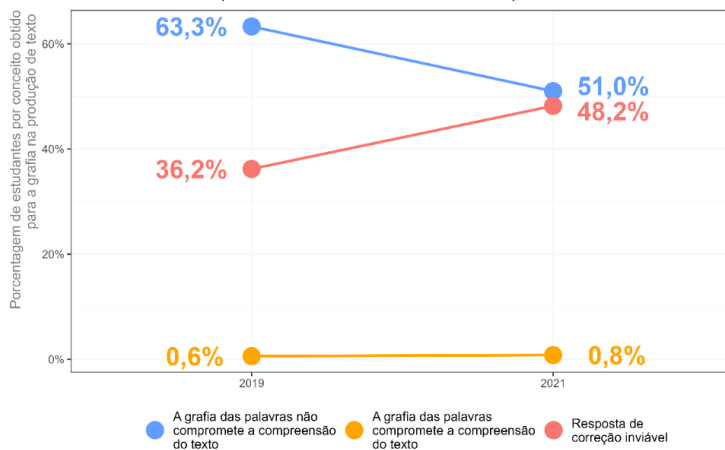
Figura 6: Percentual dos alunos por conceito obtido para segmentação da escrita (Belo Horizonte, 2019-2021).



Fonte: Elaborada pelos autores a partir dos dados do Saeb 2019 e 2021 (MEC/INEP, 2022).

O último gráfico (Figura 7) aborda a questão da grafia das palavras. Se a escrita (popularmente, a ‘letra’ do aluno) é legível a ponto de prejudicar ou não sua compreensão.

Figura 7: Percentual dos alunos por conceito obtido para a grafia da escrita (Belo Horizonte, 2019-2021).



Fonte: Elaborada pelos autores a partir dos dados do Saeb 2019 e 2021 (MEC/INEP, 2022)

Os dados dos percentuais dos estudantes a partir da grafia apontam movimento semelhante aos anteriores: a condição intermediária de adequação se manteve em relação aos dois exames ($\chi^2 = p > 0,05$). Porém, a condição mais adequada, quando a grafia da criança não prejudica a compreensão do texto, apresentou queda expressiva enquanto as respostas de correção inviável se ampliaram significativamente.

Ações de Recomposição da Aprendizagem

A análise dos dados na seção anterior evidencia defasagens no processo. Nesse sentido, torna-se imperativo promover iniciativas urgentes destinadas a superar a falta de acessos, a serem colocadas em prática no retorno das atividades escolares.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, ao abordar as responsabilidades das escolas e dos docentes, orienta os estabelecimentos de ensino a "prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento" (artigo 12) e atribui aos docentes à função de "zelar pela aprendizagem dos alunos" (artigo 13), incluindo a responsabilidade de "estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento" (artigo 13). De maneira explícita, o artigo 24 da lei ressalta a obrigatoriedade de estudos de recuperação, preferencialmente conduzidos de forma paralela ao período letivo, nos casos de baixo rendimento escolar, a serem regulamentados pelos regimentos das instituições de ensino (Brasil, 1996).

Entretanto, a análise pós-pandemia não se alinha de maneira apropriada com as ações que a LDB denomina como recuperação. Embora o rendimento escolar, conforme estipulado pela própria LDB, seja a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com ênfase nos aspectos qualitativos em detrimento dos quantitativos, e na prevalência dos resultados ao longo do período em comparação com eventuais provas finais, a avaliação qualitativa fundamenta-se em critérios como frequência, dias letivos e outros elementos presentes no regimento escolar. Esses critérios tornam-se impraticáveis de serem considerados no contexto atípico deste período.

Diante desse cenário permeado por incertezas e desafios, emerge a

discussão sobre a adoção da recomposição de aprendizagem, um termo ainda carecendo de uma definição precisa, porém se mostrando como uma alternativa bastante promissora para lidar com os casos de defasagem de aprendizagem. Essa abordagem procura enfrentar o déficit educacional de maneira abrangente, permitindo a retomada do processo de ensino-aprendizagem em diversas frentes (Rosso, 2023). A recomposição surge como uma sugestão para enfrentar os efeitos nos processos educacionais desencadeados pela pandemia (Rosso, 2023). Torna-se crucial compreender a relevância da interação entre o estudante e o professor alfabetizador no processo de alfabetização, bem como reconhecer o papel desempenhado pela família durante o fechamento das escolas, sobretudo no que diz respeito à carência de acesso aos equipamentos necessários para as aulas online.

No âmbito das iniciativas para recompor as aprendizagens, são identificadas as fases de acolhimento, que necessitam contemplar a saúde mental e o bem-estar dos estudantes. Além disso, a flexibilização curricular busca prioridades em consonância com as diretrizes estabelecidas pela BNCC, envolvendo carga horária adicional para reforço escolar. A capacitação dos docentes é orientada para atender às demandas do contexto pós-pandêmico, incorporando estratégias metodológicas e arranjos didáticos que se alinham de maneira mais eficaz ao contexto institucional (Rosso, 2023).

O propósito da recomposição é garantir a aquisição de conhecimentos que promovam o desenvolvimento de habilidades alinhadas ao nível escolar dos alunos. Este processo transcende a simples mitigação de perdas de conteúdo, incorporando estratégias que envolvem etapas de avaliação diagnóstica, acolhimento, readaptação e a utilização de diversas metodologias. Todas essas abordagens são direcionadas para corrigir, intervir e acelerar o processo de ensino e aprendizagem, conforme delineado no Levantamento Internacional de Estratégias de Recomposição das Aprendizagens, divulgado em junho de 2021 (Vozes, 2021).

Por essa razão, a proposta de recomposição da aprendizagem surge como uma alternativa mais adequada para atender à demanda de defasagem apresentada como no caso da alfabetização demonstrada pelos dados. Ela abrange um conceito que engloba diversas abordagens, adaptando-se à realidade específica de cada escola. A inclusão do reforço

escolar é uma estratégia que pode ser considerada ou não em um plano de recomposição, dependendo das necessidades identificadas na turma. Normalmente, o reforço é aplicado a alunos que enfrentam dificuldades significativas na aprendizagem, a ponto de comprometer o desenvolvimento de habilidades e competências. Em última análise, compreender o processo de alfabetização, suas lacunas exacerbadas pelo advento da pandemia e as medidas necessárias para recuperar essa aprendizagem revela-se como uma necessidade imprescindível. Portanto, a recomposição da aprendizagem não apenas visa reparar as defasagens, mas também propõe uma visão abrangente e inclusiva para promover um ambiente educacional resiliente e adaptável às complexidades do presente cenário.

Considerações Finais

Neste artigo, foi realizada à análise dos impactos do ensino remoto sobre a alfabetização de estudantes e os processos de ensino e aprendizagem na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, Minas Gerais. Foram discutidas as manifestações das desigualdades de oportunidades educacionais, particularmente evidenciadas pelo ensino não presencial, denominado em Belo Horizonte como Regime Especial de Atividades Escolares. O foco recaiu sobre a incidência desse regime na fase inicial da aprendizagem da língua escrita.

A hipótese analítica, que postulava um aumento significativo nas lacunas de aprendizagem e desenvolvimento das crianças que atravessaram o ciclo de alfabetização durante o período de ensino remoto e distanciamento social (2020 e 2021), foi sustentada mediante a análise dos resultados obtidos pelos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental do município, que realizaram os testes de proficiência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) em 2021. Esses resultados foram confrontados com os daqueles que prestaram os exames em 2019, ou seja, a avaliação que sucedeu, cursaram os dois anos do ciclo de alfabetização em um contexto presencial de ensino regular.

Embora não se possa dizer que os prejuízos de aprendizagem decorram diretamente do distanciamento social, parece ser coerente

afirmar que há associação entre o ensino remoto e a piora dos resultados no exame de alfabetização. Além disso, os dados apontam para ampliação de desigualdades preexistentes, o que também pode ter relação com acesso desigual a dispositivos tecnológicos e apoio educacional no âmbito familiar.

Foi realizada a identificação dos diferentes efeitos do ensino remoto sobre os processos de alfabetização, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de políticas de recuperação e recomposição das aprendizagens de forma a garantir o direito à educação, especialmente para o público em maior situação de vulnerabilidade social.

Durante o desenvolvimento do artigo foi chamado ao diálogo estudos que apontaram os prejuízos decorridos do tempo que perdurou o fechamento das escolas e o ensino não presencial (ou remoto), e apontado os impactos significativos na aprendizagem dos estudantes em todas as etapas do processo de aprendizagem com destaque para os anos iniciais do Ensino Fundamental no qual a pandemia trouxe repercussões mais deletérias para a aprendizagem das crianças.

Enfim, diante da constatação dos prejuízos causados por este período e a dinâmica de ensino adotada, foram apontadas ações necessárias a serem realizadas com vistas à recomposição das aprendizagens no retorno das atividades presenciais.

Entender como as professoras que atuam no processo de alfabetização realizam as ações de recomposição, as adaptações necessárias a serem realizadas nas propostas de políticas feitas pela alta gestão pode se constituir uma análise enriquecedora, estabelecida aqui como sugestão de pesquisas posteriores. Além disso, considera-se também um desdobramento deste estudo a análise dos efeitos/resultados das ações de recomposição para estes alunos, apontando se foram sanados (ou não) os déficits de aprendizagem dessas crianças, tendo como consequência a diminuição das lacunas de aprendizagem pré-existentes ao contexto pandêmico.

Referências

ALVES, M. T.; SOARES, J. F. Contexto Escolar e Indicadores Educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, jan./mar. 2013b.

ARRUDA, E. P. GOMES, S. S.; ARRUDA, D. E. P. Mediação tecnológica e processo educacional em tempos de pandemia da Covid-19. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 16, n. 3, p. 1730–1753, 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO (ABAlf). Posição da ABAlf sobre a reposição de aulas remotas na educação básica. Florianópolis: ABAlf, 2020.

BANCO MUNDIAL. Agindo Agora para Proteger o Capital Humano de Nossas Criança: Os custos e a resposta ao impacto da pandemia de covid-19 no setor de educação da América Latina e Caribe. Sumário Executivo. Washington: The World Bank, 2021.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Portaria SMED nº 012/2021. Estabelece parâmetros para a integralização da carga horária letiva legalmente prevista para os anos escolares de 2020 e de 2021 e dá outras providências. Belo Horizonte: SMED, 2021.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Portaria SMED nº 116/2021. Convoca os Professores Municipais das turmas de 1º ao 3º anos do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte a exercer suas atribuições em regime especial de trabalho e dá outras providências. Belo Horizonte: SMED, 2021.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Portaria SMED nº 138/2020. Estabelece o Regime Especial de Atividades Escolares destinadas ao cumprimento do Calendário Escolar de 2020 por estudantes matriculados em turmas de terminalidade do ensino fundamental e naquelas em que a continuidade dos estudos está condicionada à transferência para outras instituições de ensino. Belo Horizonte: SMED, 2020.

BELO HORIZONTE. Decreto n. 17.297 de 17 de março de 2020. Ano XXVI-Edição N.: 5976-EXTRA.

BELO HORIZONTE. Decreto n. 17.298 de 17 de março de 2020. Ano XXVI - Edição N.: 5976 – EXTRA.

BRAGA, D. S. Percepções da qualidade do ensino remoto na educação privada (2020/2021): tipologias e percepções de qualidade. Procon/MG: Belo Horizonte, 2022. Disponível em: <https://www.mpmg.mp.br/data/files/03/44/ED/6A/14D338106192FE28760849A8/Relatorio%20analitico%20com%20conclusoes%20gerais%20da%20pesquisa.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2023.

BRAGA, D. S.; PEREIRA, I. A. M. Tudo como dantes? Reflexos da pandemia de Covid-19 sobre graduandos da educação a distância. *EmRede: Revista de Educação a Distância*, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 1-25, 16 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. *A Educação é a base*. Brasília: MEC, 2018.

CARVALHO, Gilcinei T. Segmentação de palavras. *In*: FRADE, Isabel C.A. da S.; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de C. (Org.). *Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: Ceale, 2014.

COLEMAN, J. S. Desempenho nas escolas públicas. *In*: SOARES, J. F.; BROOKE, N. (Org.) *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Trad: Cleusa Aguiar Crooke e Rômulo Monte-Alto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 26–32.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (Cetic.BR). Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto Br (Ed.). *Pesquisa web sobre o uso da internet no brasil durante a pandemia do novo coronavírus: Painel TIC COVID-19*. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2021.

COSTA, B. L. D.; BRANDÃO, L. A resposta educacional dos municípios à Covid-19: diversidade, trajetória e desigualdades. *Cadernos de Gestão Pública e Cidadania*, São Paulo, v. 27, n. 87, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/cgpc/article/view/86203>. Acesso em: 19 set. 2024.

FERREIRA, L. G.; GRACIA FERREIRA, L.; ZEN, G. C. Alfabetização em tempos de pandemia: perspectivas para o ensino da língua materna. *fólio - Revista de Letras, Vitória da Conquista*, v. 12, n. 2, 2021.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

GUSSO, H. L.; ARCHER, A. B.; LUIZ, F. B.; SAHÃO, F. T.; DE LUCA, G. G.; HENKLAIN, M. H. O.; PANOSSO, M. G.; KIENEN, N.; BELTRAMELO, O.; GONÇALVES, V. M. Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 41, e238957, 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). *Censo escolar 2022*. Brasília. DF: INEP, 2023. [microdados].

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). *Sistema de Avaliação da Educação Básica, 2019-2021*. Brasília. DF: INEP, 2022. [microdados].

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Saúde. *Informa Epidemiológico Coronavírus. Painel de Monitoramento dos Casos*. SES/MG: Belo Horizonte, 2023.

MSEMBURI, W.; KARLINSKY, A.; KNUTSON, V.; ALESHINGUENDEL, S.; CHATTERJI, S.; WAKEFIELD, J. The WHO estimates of excess mortality associated with the COVID-19 pandemic. *Nature*, v. 613, n. 7942, p. 130-137, 2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). *WHO Coronavirus Disease (covid-19) Dashboard*. 2022.

PAMPANINI DIAS, D.; BUSTAMANTE SMOLKA, A. L. Das (im)possibilidades de se alfabetizar e investigar em condições de isolamento social. *Revista Brasileira de Alfabetização*, n. 14, p. 228-244, 4 jul. 2021.

QUEIROZ, M.; SOUSA, F. G. A.; PAULA, G. Q. de. Educação e Pandemia: impactos na aprendizagem de alunos em alfabetização. *Ensino em Perspectivas*, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-9, 2021.

RIBEIRO, C. C.; CENEVIVA, R.; BRITO, M. M. A. Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos: 79-108, Editora Unesp/CEM, São Paulo, 2015.

RIBEIRO, M. P.; CLÍMACO, F. C. Impactos da pandemia na educação infantil: A pandemia acelerou a necessidade de se problematizar a questão digital na educação infantil? *Revista Pedagogia em Ação*, Belo Horizonte, v. 13, n.1, p. 96-110, 1 sem. 2020.

RODRIGUES, W. Construindo o conceito de vulnerabilidade educacional. *Revista Panorâmica*, Barra do Garças, p. 151-160, jan./jun. 2018.

ROSSO, O. As diferenças entre recuperação e recomposição de aprendizagem – *Revista Desafios da educação*, *s.n.*, mar. 2023.

SÁ, E. F.; RIBEIRO, B. O. L.; FERREIRA, A. G. Gripe espanhola e covid-19: relações possíveis na educação em tempos de pandemia no Brasil. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 33, jan./dez, p. 143-160, 2024.

Disponível em:
<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/artic le/view/14748>. Acesso em: 18 set. 2024.

SÃO PAULO. O impacto da pandemia na educação: avaliação amostral da aprendizagem dos estudantes. São Paulo: Secretaria de Educação, 2021.

SOARES, M. Alfabetização: a questão dos métodos. 1 ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, M. Alfaletrar: Toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2021.

VAZQUEZ, D. A.; CAETANO, S.; SCHLEGEL, R.; LOURENÇO, E.; NEMI, A.; SLEMIAN, A.; SANCHEZ, Z. M. Vida sem Escola e a saúde mental dos estudantes de escolas públicas durante a pandemia de Covid-19. SciELO Preprints, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2329>. Acesso em: 21 nov. 2023.

Recebimento em: 15/12/2023.

Aceite: 04/10/2024.