

MARCAS DA PANDEMIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DO OLHAR DOCENTE

Yngrid Larissa Araújo Martins¹; Acreciana de Sousa Melo²

¹Graduanda em pedagogia pela Universidade Regional do Cariri (URCA), Crato, CE, Brasil.
yngrid.araujo@urca.br

²Docente Orientadora do Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri (URCA), Crato, CE, Brasil. acreciana.melo@urca.br

Resumo

A pandemia do COVID-19 teve grande impacto no contexto da Educação ao interromper, por medidas de segurança, o ensino presencial. Este estudo surge a partir de observações realizadas enquanto bolsista do PIBID em uma escola pública da zona periférica da cidade do Crato, Ceará. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com duas professoras da instituição. Estabelecem-se como objetivos investigar, a partir do olhar docente, os impactos do período pandêmico no processo de alfabetização de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como identificar estratégias pedagógicas adotadas diante das dificuldades. As respostas foram interpretadas à luz de Soares (2003; 2016), Mainardes (2021), Nóvoa (2019), Frigotto (2009), entre outros autores. Os resultados apontam dificuldades significativas nas habilidades de leitura e de escrita, principalmente na formação de palavras, produção e interpretação textual. Outros desafios encontrados foram: o trabalho com turmas numerosas e heterogêneas e a sobrecarga docente. Como estratégias de intervenção, destacam-se: a realização de avaliação diagnóstica, a retomada de saberes básicos, o uso de metodologias lúdicas, a troca de conhecimentos entre professores e a aprendizagem colaborativa. Conclui-se que o período pandêmico aprofundou desigualdades educacionais, impactando a alfabetização, e que sua superação exige não apenas a reorganização do trabalho docente, mas também condições estruturais de suporte ao ensino e à aprendizagem.

Palavras-Chave: Alfabetização. Pandemia. COVID-19. Desigualdades. Docência.

1. Introdução

A pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2 (Covid-19) aconteceu entre 2020 e 2023 e teve grande impacto mundial. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), entre 2020 e 2021 cerca de 15 milhões de pessoas faleceram, destes óbitos, aproximadamente 700 mil ocorreram no Brasil.

Tendo em vista uma maior segurança no contexto educacional foi decretada a interrupção das aulas presenciais e instituído o Ensino Remoto (ER) em caráter emergencial, a partir da portaria nº 343/2020 (MEC), que acabou perdurando até o ano de 2022. Segundo Mainardes (2021, p.57), “O fechamento das escolas representa uma perda enorme para os/as

alunos/as, principalmente da escola pública. A escola é um lugar onde ficam seguros, com oportunidades de alimentação, de interação social, de aprendizado.”. Em consequência, o aprendizado de muitas crianças foi dificultado, se não interrompido, pois as desigualdades econômicas que já existiam ficaram ainda mais evidentes, e, conforme discutido por Saviani (2013), foram convertidas também em desigualdades escolares, sendo notório na dificuldade de acesso aos meios tecnológicos, bem como na falta de acompanhamento escolar e de condições de aprendizado, sobretudo para os alunos de escola pública.

O interesse pelo tema emerge a partir das intervenções realizadas enquanto bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no ano de 2025, em uma escola pública localizada na zona periférica da cidade do Crato, no Ceará. Ao realizar atividades com uma turma de 5º ano, que iniciou o período de alfabetização durante a pandemia, foi possível perceber dificuldades expressivas na leitura, na escrita e nas habilidades de interpretação textual. De acordo com Soares,

Alfabetizar é propiciar condições para que o indivíduo-criança ou adulto, tenha acesso ao mundo da escrita, tornando-se capaz não só de ler e escrever, enquanto habilidade de decodificação e codificação do sistema de escrita, mas, sobretudo, de fazer uso real e adequado da escrita em todas as funções que ela tem em nossa sociedade, também como instrumento de luta pela conquista da cidadania (2016, p.17)

Diante desse entendimento, suscitamos as seguintes questões: De que maneira as marcas deixadas pelo período pandêmico impactaram no processo de alfabetização de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Quais dificuldades ainda persistem? Como as docentes percebem os desafios e os possíveis caminhos para superá-los no pós-pandemia? Dessa forma, o presente estudo torna-se relevante ao voltar o olhar para os impactos do período pandêmico no processo de alfabetização, especialmente em contextos de maior vulnerabilidade social, nos quais as desigualdades educacionais se intensificaram.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, natureza básica e caráter exploratório e descritivo, tendo como instrumento de produção dos dados uma entrevista semiestruturada com duas professoras da escola supracitada, que, neste ano de 2026, atuam nas turmas de 4º e 5º ano, cujos alunos vivenciaram o início do processo de alfabetização durante a pandemia. Vale esclarecer que, neste trabalho, as professoras participantes serão identificadas como: Professora 1 (P1) e Professora 2 (P2).

As respostas foram analisadas e interpretadas à luz dos referenciais teóricos que embasam esta pesquisa, especialmente a partir das contribuições de Soares (2003; 2016), que

compreende a alfabetização articulada ao letramento e às práticas sociais da linguagem; Mainardes (2021) ao falar da alfabetização no pós pandemia no contexto da escola pública; Nóvoa (2019), ao discutir a relação entre formação docente, prática profissional e escola; Frigotto (2009), ao contribuir para a compreensão das relações entre educação, trabalho e as lógicas mercadológicas que atravessam o campo educacional, e outros autores que subsidiam a discussão do tema.

O objetivo geral deste artigo é investigar os impactos do período pandêmico no processo de alfabetização de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental e identificar estratégias adotadas para enfrentar as dificuldades observadas. Para alcançar esse objetivo, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: identificar, a partir da percepção das docentes, as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos que iniciaram o processo de alfabetização durante a pandemia; analisar as estratégias pedagógicas implementadas e os principais desafios na prática docente para a alfabetização no pós-pandemia; e compreender como os impactos da pandemia influenciam atualmente o percurso escolar e o desenvolvimento da leitura e da escrita.

2. Desenvolvimento

2.1 Marcas da Pandemia: Expressões das dificuldades no processo de alfabetização dos alunos

A alfabetização constitui um processo complexo e multifacetado, não se restringindo à decodificação e codificação de signos, mas envolvendo a apropriação do sistema de escrita alfabética em sua dimensão linguística específica, bem como o desenvolvimento do uso competente da leitura e da escrita nas diferentes esferas sociais, constituindo-se como elemento fundamental para a formação da cidadania, conforme defendido por Soares (2016).

Em entrevista concedida ao Canal Futura, no dia 8 de novembro de 2020, a autora argumenta que a pandemia agravou esses desafios, ao interromper o processo de alfabetização e afastar crianças e educadores de momentos fundamentais de interação, especialmente em fases iniciais, quando a compreensão das relações entre oralidade e escrita é essencial para a aprendizagem do sistema alfabético.

Com relação aos dados produzidos mediante as falas das docentes entrevistadas, torna-se evidente que uma das principais marcas da pandemia no processo de alfabetização foi a acentuada defasagem nas habilidades de leitura e de escrita, especialmente no que se refere à não consolidação dessas competências durante o ciclo de alfabetização.

Para situar o perfil das docentes participantes desta pesquisa, destaca-se que no retorno às aulas presenciais a P1 lecionou em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental e a P2 lecionou em turmas de 1º e 5º anos.

Nessa perspectiva, a P1, ao ser questionada sobre sua experiência com turmas dos Anos Iniciais que trabalhou, relatou: "Eu percebia muitas dificuldades de leitura, dificuldade de escrita. Eu fiquei até surpresa, porque a gente espera, por exemplo, entrar numa turma de terceiro ano e pelo menos a maioria da turma já ser alfabetizada".

A surpresa manifestada pela docente evidencia a quebra de uma expectativa escolar construída historicamente com a ideia de que a alfabetização deveria estar consolidada nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Da mesma forma, a P2, destaca que muitos alunos não atingiram o nível esperado de alfabetização na idade adequada, conforme fala: "Muitos não tinham conseguido aprender a ler na idade adequada por conta que as aulas tinham sido online, então não tinha um suporte".

Ao destacar a ausência de suporte para os alunos, no ambiente familiar, muitas vezes pelas condições de trabalho e/ou pela baixa escolarização de seus responsáveis, a docente evidencia a importância da mediação pedagógica no processo de alfabetização, algo que não pode ser substituído plenamente pelo ensino remoto emergencial, o que é destacado por Mainardes (2021), ao afirmar que para os alunos em fase de alfabetização há uma necessidade maior de mediação sistematizada, pois ainda se encontram em processo de desenvolvimento da autonomia nas atividades de leitura e escrita, sendo, portanto, os principais impactados pela pandemia.

No que se refere a isso, as entrevistas permitiram identificar que as dificuldades observadas no retorno às aulas presenciais foram além daquelas relacionadas à compreensão dos conteúdos, pois decorrem de lacunas estruturais nas habilidades de leitura, de escrita e de interpretação.

Entre os principais aspectos mencionados pelas docentes, destacam-se a permanência nos níveis silábicos de escrita, dificuldade na formação de palavras, leitura fragmentada e ausência de fluência leitora, além de limitações na produção textual e na compreensão de textos. Conforme relata a P1: "Eu via muito a questão de ainda estarem nas fases silábicas. As crianças identificavam as sílabas, mas na hora de formar palavras tinham muita dificuldade. Elas conseguiam ler sílabas, mas não conseguiam ler palavras.", o que indica que muitos estudantes não conseguiram consolidar as habilidades de leitura e de interpretação no período esperado, com hipóteses de escrita ainda em construção.

Além disso, mesmo entre os estudantes que avançaram na decodificação, persistem dificuldades relacionadas ao letramento, especialmente no que se refere à construção textual e à interpretação. A P1 aponta que “[...] algumas já leem palavras, constroem frases, mas ainda não têm as habilidades para construir um texto”. Dessa forma, a escrita está relacionada a repetição mecânica, e não a construção de sentidos, pois:

Não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa que fosse capaz apenas de decodificar símbolos visuais em símbolos sonoros, “lendo”, por exemplo, sílabas ou palavras isoladas, como também não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa incapaz de, por exemplo, usar adequadamente o sistema ortográfico de sua língua, ao expressar-se por escrito. (Soares, 2003, p.16)

Essas dificuldades também estão diretamente relacionadas às condições em que ocorreu o ensino remoto emergencial. Barreto e Melo (2022, p. 03) conceituam que o Ensino Remoto Emergencial “[...] nada mais é que a transposição do ensino sobre as bases do presencial para a mediação tecnológica, em que difere essencialmente da Educação à Distância (EaD) pela ausência de uma sistematização prévia, daí o seu caráter emergencial”.

Ao serem questionadas sobre de que forma o período do ensino remoto influenciou nas dificuldades de aprendizagem percebidas em sala de aula, as falas das professoras deixaram claro que para os alunos da escola pública essa interrupção foi ainda mais grave. Segundo Mainardes (2021) em decorrência das características de classe, para muitos a escola é também o único espaço onde têm acesso a tais práticas sistematizadas, com o devido acompanhamento e condições materiais e subjetivas para a efetivação do aprendizado.

[...] Às vezes, todo mundo trabalha e ninguém parava para ensinar a atividade. E como dependia muito, por exemplo, da internet para assistir o vídeo, diferente, por exemplo, da escola particular. Na escola particular, todos os dias, eu fiquei no período da pandemia, todo mundo em casa, eu ia para a escola, fazia chamada no Google Meet no horário normal de aula, das sete às onze, e todo mundo entrava no Google. Então, era totalmente diferente a realidade. Na pública, eu acho assim, que a pandemia aumentou mais ainda a desigualdade entre escola particular e pública, porque você vê uma diferença muito grande do que estava acontecendo na particular e do que ficou acontecendo na pública por dois anos, porque eles também não tinham condições de entrar na chamada de vídeo. (P2)

A fala evidencia que o ER funcionou sob uma lógica de universalização do acesso aos meios necessários para o estudo, que, na prática, não se concretizou para a maioria dos estudantes da escola pública. Ao depender de recursos tecnológicos, tempo familiar e das condições de escolaridade dos responsáveis, o processo de alfabetização passou a reproduzir,

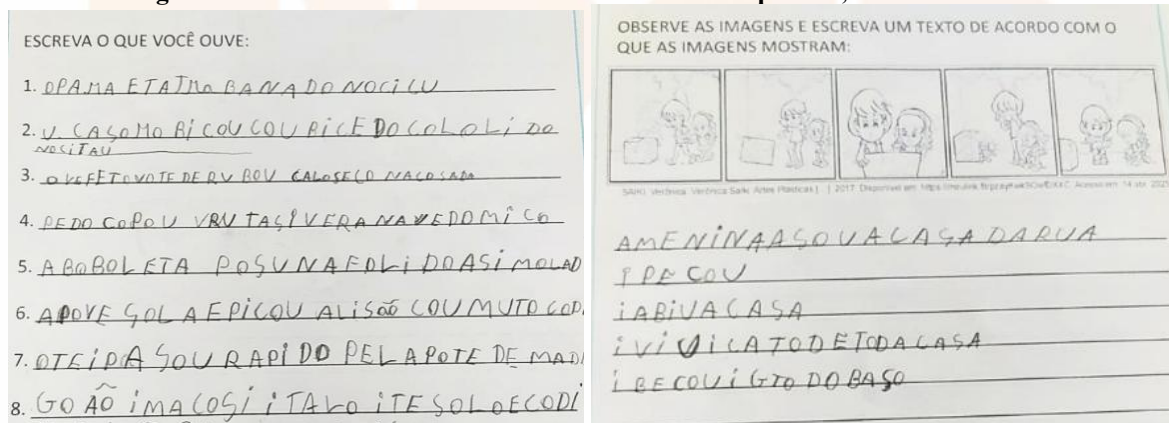
de forma ainda mais intensa, as desigualdades sociais já existentes. Essa mesma realidade é reforçada pela P1, ao destacar que:

Às vezes, as crianças não tinham com quem fazer as atividades de casa e ficavam sem fazer [...] alguns, os pais estavam lá, próximos, para que eles ficassem atentos ao que estava assistindo. E muitos não têm esse apoio da família, esse apoio tecnológico, esse apoio financeiro (P1)

Soares (1985, p.23) defende que “[...] o processo de alfabetização, na escola, sofre, talvez, mais que qualquer outra aprendizagem escolar, a marca da discriminação em favor das classes socioeconomicamente privilegiadas”, nesse contexto, o que se notabiliza não é apenas uma lacuna pedagógica, mas a expressão de um processo de escolarização condicionado pelas condições materiais de existência dos sujeitos, no qual o acesso ao conhecimento passa a depender diretamente das possibilidades concretas de cada família em acompanhar e mediar a aprendizagem, e que geram dificuldades que, conforme Silva *et al.*, (2020), não conseguem ser atenuadas pelas escolas no retorno às aulas presenciais, pois estas também enfrentam dificuldades semelhantes.

Imagens 01 e 02:

Sondagem realizada com alunos da turma de 3º ano citada pela P1, atualmente no 5º ano.



Fonte: Acervo Pessoal, 2025.

Diante disso, é possível compreender que as marcas deixadas pelo período pandêmico não ficam restritas ao retorno às aulas presenciais, mas se prolongam ao longo da trajetória escolar dos estudantes, especialmente quando as dificuldades iniciais não são superadas da adequadamente. No caso da alfabetização, essas lacunas se mostram ainda mais graves, já que são a base para a progressão das habilidades de escrita e leitura. Nesse sentido, observa-se que estudantes que viveram o processo de alfabetização durante o ER e avançaram para os próximos

anos escolares ainda apresentam dificuldades relacionadas às etapas iniciais de apropriação do sistema de escrita. Assim, mesmo após a retomada das atividades presenciais e a progressão escolar as limitações continuam presentes no dia a dia desses alunos.

2.2 Desafios e Caminhos Possíveis para Alfabetizar no Contexto Pós-Pandêmico

Pensar na formação e no trabalho docente é reconhecer uma prática em constante reconstrução, pois, é atravessada por transformações de âmbito social, institucional e pedagógico. Nóvoa (2019) argumenta que o modelo escolar atual se encontra em declínio frente às novas exigências impostas pela realidade em que estamos inseridos, de forma que essa metamorfose institucional exige dos professores a capacidade de produzir respostas contextualizadas às demandas concretas.

No cenário pós-pandêmico tal exigência se intensificou, principalmente no que se refere a alfabetização e ao letramento, visto que as marcas das interrupções das trajetórias escolares recaíram diretamente na organização do trabalho pedagógico. Dessa forma, torna-se importante refletir sobre os desafios atuais da prática educativa, levando em consideração esse contexto e as estratégias adotadas, a fim de traçar caminhos possíveis para a superação das marcas discutidas e ainda presentes. A esse respeito, questionou-se: Que estratégias ou práticas pedagógicas você tem utilizado para ajudar os alunos a superarem as dificuldades relacionadas à leitura e à escrita?

Um dos primeiros desafios evidenciados se refere à relação entre formação inicial e prática. A fala da P1 explicita essa questão:

Falta na nossa graduação esse aprofundamento maior do que é alfabetização, de estratégias de como alfabetizar as crianças. Então, eu acredito que às vezes nós que estamos deixando a universidade, chegamos na escola e tem um choque de realidade, porque às vezes a gente pensa que já adquiriu todas as habilidades necessárias, mas tem alguns aspectos, como a alfabetização, que ainda não estão tão aprofundados. Então, a gente se sente um pouco perdida. Por onde começar? por onde encontrar essas estratégias? como vou ajudar aqueles alunos, que apresentam diferentes dificuldades, cada um com sua personalidade, com suas características? (P1)

Tal fala indica que a formação inicial por vezes não é conectada com as situações vivenciadas no interior da escola. Nóvoa (2019), nesse sentido, afirma que os modelos de formação atual não têm sido suficientes para responder as exigências da profissão docente no século 21. O autor aponta que conhecer os conteúdos e as áreas da educação, como a Didática e Psicologia, é importante, mas não é suficiente para formar um professor. É necessário que esses conhecimentos estejam ligados à prática do dia a dia da profissão, o que exige uma maior

aproximação entre a universidade e a escola, porém, quando essa relação não se efetiva, a formação produz um conhecimento que, embora teoricamente consistente, não consegue orientar a ação pedagógica dentro de contextos diversos. A visão desse problema é ampliada a partir da seguinte fala:

Eu não me considero assim, uma professora alfabetizadora [...] tenho também muitas limitações de compreensão, porque ao meu redor sempre foi muito natural a leitura, a escrita, foi muito, muito rápido... então, eu não entendo, às vezes, como que [...] a gente tenta de um jeito, tenta de outro e o aluno não avança. (P2)

Fica claro, então, que o desafio não compete apenas a organização de estratégias, mas a própria compreensão dos processos de aprendizagem em sua forma diversa, principalmente quando se trata de alunos que não seguem os percursos considerados esperados. Essa problemática é analisada por Gatti (2017), quando a autora destaca que a formação de professores no Brasil apresenta fragilidades referentes à ligação com as condições reais da Educação Básica, o que repercute diretamente na prática pedagógica.

Para além da formação, as condições concretas de trabalho configuram outro eixo central de desafios, pois a superlotação das turmas, marcada pela diferença dos níveis de aprendizagem, é um fator que impõe limites à atuação pedagógica, como evidencia a P2, na seguinte pergunta que foi realizada: Como foi sua experiência com as turmas com as quais trabalhou após o retorno das aulas presenciais?

No 5º ano eu recebi os alunos que tinham entrado, no caso na pandemia, quando iam fazer o 3º ano. Então, o 3º e 4º ano para eles foram online. E quando eles retornaram, era uma turma bem numerosa, tinham quase 40 e eles tinham que voltar naquele período híbrido ainda [...] vinha um grupo um dia e um grupo no outro dia. Aí, eu tinha que pegar o conteúdo, no caso eu pegava só o português, porque não dava para trabalhar as outras disciplinas, aí eu dava a mesma aula um dia e no outro dia dava aquela mesma aula. (P2)

Diante dessa realidade e da defasagem dos conteúdos, refletiu-se sob os professores a responsabilidade de, além de avaliar o que foi aprendido por cada aluno no período de ER, escolher o que seria mais importante reforçar em meio à tantas dificuldades, pois, mesmo em meio a esse cenário, ainda existia a cobrança constante frente às avaliações externas, que organiza o trabalho pedagógico para a obtenção de resultados, como destaca a P1:

Quando eu cheguei no município [...] tinha muita formação pra gente [...] uma cobrança muito exagerada, para todo mundo ser nota 10, e que 'tal escola era nota 10', e que a gente tinha que ser nota 10'. E eu até falei, em uma das formações, 'como que

a gente vai ser nota 10?', porque no quinto ano já são questões de interpretação, e a parte de gramática também, né, e eles não eram alfabetizados. Eu disse, 'eu tenho que alfabetizar e que preparar para o SPAECE, já no nível de interpretação textual, que eles não têm'. (P1)

De acordo com Frigotto (2009), a lógica que rege a educação atual está muito ligada à uma concepção mercadológica, em que a educação é um produto que precisa ser eficiente e render resultados. Isso faz com que o ensino se concentre mais em alcançar metas quantitativas do que em formar pessoas. Como consequência, os professores precisam não só mediar o aprendizado, mas também atender às exigências de um sistema de avaliação que nem sempre considera o nível real de aprendizado dos estudantes, havendo a necessidade de encontrar um equilíbrio entre as demandas da instituição e as necessidades reais dos seus alunos. Isso mostra que há uma grande diferença entre o que as políticas educacionais propõem e o que realmente é possível fazer na prática.

Como conclui Nóvoa (2019, p. 11), "A metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar". Isso se confirma nas falas das docentes ao se mostrar recorrente que um dos principais caminhos para a superação dos desafios do cotidiano escolar, visto a falta de suporte estrutural, foi a troca de saberes com seus pares.

[...] Eu e a outra professora, tínhamos que trabalhar tudo, e ela quem me deu um suporte grande, porque ficou com a parte do português, e a gente conversava muito, acho que o que deu certo a gente conseguir passar por aquele ano foi a ajuda dela, porque ela já tem mais de 20 anos na educação, é alfabetizadora [...] (P2)

Eu lembro que quando eu entrei, eu tive muita ajuda dos professores que já estavam na escola. Então, eles orientavam a gente, davam dicas. 'Ah, se tu fizer determinada atividade, fazer ditados com frequência com eles para irem percebendo a própria escrita deles.' 'Utilizar muitas dinâmicas, porque quando a gente trata turmas de 2º e 3º ano, o tratamento tem que ser mais lúdico para que eles se interessem.' E a partir dali a gente conseguiu um interesse maior voltado para a escrita. (P1)

Outra ação fundamental foi a realização da avaliação diagnóstica, que é um importante instrumento para averiguar as hipóteses de escrita que estão sendo construídas pelas crianças, já que a partir dela, torna-se possível estabelecer um ponto de partida para o trabalho pedagógico, permitindo que o professor desenvolva estratégias de acordo com o nível de aprendizagem de cada aluno.

Na minha primeira turma, fiz um diagnóstico inicial para tentar identificar essas dificuldades, essas carências. E esse diagnóstico deu para perceber as principais dificuldades da turma. Quem já lia, quem não lia, quem já formava palavras, quem ainda estava formando sílabas. Então, a partir desse diagnóstico inicial, eu consegui separar as dificuldades que cada aluno apresentava e pensar em estratégias. (P1)

Em consonância, Soares (1990) discute que a ação dos professores no processo de alfabetização precisa ser amparada em uma teoria sólida, que o permita formar uma metodologia assertiva e fundamentada, pois, a ausência disso pode acarretar dificuldades em organizar o ensino, articular as múltiplas facetas da alfabetização e abrir espaço para práticas espontaneístas, o que fragiliza a aprendizagem dos alunos.

As docentes também citaram em suas falas, como estratégias pedagógicas, a articulação dos diferentes níveis de aprendizagem dentro da mesma turma, o aprendizado entre pares e a retomada de saberes básicos como: a identificação e a classificação das letras do alfabeto, formação de sílabas e de palavras, como forma de garantir que a maioria da turma avance de maneira mais segura, para então introduzir atividades mais complexas, como a construção de frases e textos, conforme relata a P1: "Eu tentei ao máximo trazer primeiro o básico. Alfabetos, sílabas, formação de palavras, para depois [...] entrar em construção de frases, construção de textos".

Isso demonstra empiricamente a grande dificuldade que os alunos enfrentam, muitas vezes até mesmo na apropriação do sistema alfabético de escrita, demonstrando que tais dificuldades estão enraizadas em uma grande causa: a base afetada devido a todas as rupturas sofridas.

Devido à grande heterogeneidade das turmas, utilizou-se também da colaboração entre os próprios alunos como estratégia pedagógica, envolvendo os que já apresentavam uma maior habilidade de leitura, no apoio aos colegas que tinham mais dificuldades. A professora destacou que essa prática também beneficia o desenvolvimento da oralidade e da autoconfiança dos estudantes:

[...] Esses que já leem com fluência, eu peço para ajudar os outros [...] para desenvolver a oralidade e outras atividades também. Por exemplo: assistir um filme e eles falarem sobre o filme [...]. A oralidade a gente vai desenvolvendo nessas atividades mais descontraídas. (P2)

Não se pode fechar os olhos para a compreensão de que isso acontece, em parte, pela falta de profissionais de apoio em salas tão numerosas. Porém, dentre as alternativas possíveis na realidade material da escola, essa troca tem sido o meio que as docentes conseguiram

estimular os alunos de maneira que eles não vejam tal processo como algo enfadonho ou distante, pois, como discutem Moraes, Silva e Oliveira (2023), a valorização das experiências dos alunos e a construção coletiva do conhecimento são fundamentais para um processo de alfabetização que articule ensino e letramento de forma crítico-reflexiva.

3. Conclusões

Constata-se que, apesar de progredirem de ano, os alunos ainda expressam marcas significativas desse período, refletidas na dificuldade de leitura de palavras e textos, na escrita em níveis silábicos, na formação de palavras, na ausência de fluência leitora, nas limitações de interpretação textual e na produção de textos, tendo também a oralidade comprometida.

Evidencia-se, portanto, a necessidade de reconfiguração do trabalho docente frente aos novos desafios e dificuldades devido a insuficiência da formação inicial docente e às condições concretas de trabalho, tais como: turmas superlotadas, heterogeneidade de níveis de aprendizagem e pressão para avaliações externas.

Percebe-se que, mesmo diante desses limites, os professores constroem estratégias pautadas na articulação com outros docentes, avaliação diagnóstica inicial para a construção de metodologias de ensino bem-sucedidas, aulas que dialogam com os saberes dos alunos, atividades colaborativas entre os alunos em diferentes níveis de construção de hipóteses sobre a escrita e leitura e o reforço dos conhecimentos básicos incluídos em práticas sociais.

Conclui-se que o período pandêmico aprofundou desigualdades sociais já existentes, impactando grandemente os alunos que vivenciaram a alfabetização neste contexto, sobretudo na escola pública, mas a superação dessas dificuldades não depende exclusivamente da ação docente, e sim de condições estruturais que garantam suporte efetivo ao processo de ensino e aprendizagem.

Referências Bibliográficas

AGÊNCIA BRASIL. Brasil chega à marca de 700 mil mortes por covid-19. Brasília, 28 mar. 2023. **Agência Brasil** – EBC. Disponível em:

<<https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2023-03/brasil-chega-marca-de-700-mil-mortes-por-covid-19>>. Acesso em: 19 fev. 2026

BARRETO, João Pedro de Sousa; MELO, Raimunda Alves. O ensino híbrido e a sua representação para as escolas públicas. **Epistemologia e Práxis Educativa - EPEduc**, [S. l.], v. 5, n. 2, 2022. DOI: 10.26694/epeduc.v5i2.3020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação**

de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em:

<<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>.

Acesso em: 10 fev.2026.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 suplemento, p. 67-82, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. FORMAÇÃO DE PROFESSORES, COMPLEXIDADE E TRABALHO DOCENTE. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 53, p. 721–737, 2017. DOI: 10.7213/1981-416X.17.053.AO01.

MAINARDES, Jefferson. Alfabetização em tempos de pandemia. In: CONSTANT, Elaine (org.). **Políticas e práticas de alfabetização: perspectivas autorais e conceituais**. Rio de Janeiro: VW Editora, 2021.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **OMS estima que pandemia causou morte de 14,9 milhões de pessoas**. Brasil: As Nações Unidas no Brasil, 06 maio 2022. Disponível em:

<<https://brasil.un.org/pt-br/180735-oms-estima-que-pandemia-causou-morte-de-149-milhoes-de-pessoas>>. Acesso em: 10 fev. 2026

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola.

Educação e Realidade, v. 44,n. 3, p.1-15, 2019.

SANTOS DE JESUS MORAES, Jucileide; FERRAZ SILVA, Obdália Santana; DA SILVA OLIVEIRA, Sidmar. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTOS NA PERSPECTIVA DE MAGDA SOARES: DIÁLOGOS EM MOVIMENTOS. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. l.], n. 20, p. 1–10, 2023. DOI: 10.47249/rba2023766.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Editora Autores Associados, 2013

SILVA, Gleison Amorim da; VASCONCELOS, Jusceldia Machado; CARVALHO, Rita Oliveira de; ABREU, Márcia Kelma de Alencar; BRITO, Sislândia Maria Ferreira;

NORONHA, Isabelle de Luna Alencar. **Desafios da alfabetização no Cariri cearense pós-pandemia**. In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes *et al.* (orgs.). Retratos da alfabetização no pós-pandemia: resultados de uma pesquisa em rede. Curitiba: CRV, 2024. p. 193–210. DOI:10.24824/978652516107.5.

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985.

SOARES, Magda. Alfabetização: em busca de um método? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 12, p. 44-50, 1990.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2003. p. 16.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2016.

SOARES, Magda. **Como fica a alfabetização e o letramento durante a pandemia?**

Entrevista no canal Futura. 08/09/2020. Disponível em:

<<http://futura.frm.org.br/conteudo/professores/noticia/como-fica-alfabetizacao-e-o-letramento-durante-pandemia>>. Acesso em: 29 fev. de 2026.