

Políticas de alfabetização durante a pandemia de covid-19 no Brasil

Literacy policies during the COVID-19 pandemic in Brazil

Renan de Almeida Sargiani¹; Marcos César Rodrigues de Miranda²

DOI: 10.51207/2179-4057.20260005

Resumo

A alfabetização constitui a base de todo o processo de escolarização e as políticas educacionais brasileiras têm enfrentado desafios históricos para garantir esse direito. A pandemia de covid-19 agravou significativamente as desigualdades educacionais, especialmente no ciclo de alfabetização, exigindo adaptações emergenciais nas políticas e práticas educacionais. O objetivo desta pesquisa foi identificar e analisar estratégias relacionadas à alfabetização adotadas pelo governo federal e pelos governos municipais e estaduais durante a pandemia de covid-19, disponíveis em documentos oficiais, relatórios e matérias jornalísticas. Esperou-se identificar boas práticas e entender como essas estratégias se relacionavam com a BNCC e a Política Nacional de Alfabetização (PNA), vigente à época, contribuindo para a compreensão das políticas de alfabetização em contextos de crise. Adotou-se metodologia qualitativa de análise documental, sistematizando ações governamentais nos três níveis federativos durante março de 2020 a março de 2022. Os resultados identificaram sete categorias principais de políticas: 1) priorização curricular, 2) elaboração de materiais didáticos adequados ao ensino remoto, 3) metodologias de ensino à distância, 4) avaliações diagnósticas, 5) formação docente, 6) busca ativa de estudantes e 7) apoio socioemocional. As políticas foram implementadas de forma descentralizada e pouco articulada entre os entes federados, algumas vezes com sobreposições. Muitas estratégias demonstraram alinhamento com as diretrizes da BNCC e PNA, especialmente com os componentes da Ciência Cognitiva da Leitura. Contudo, a posterior descontinuidade dessas políticas e a substituição da PNA comprometeram os avanços. Conclui-se que as políticas de alfabetização durante a pandemia, embora inovadoras, sofreram com falta de coordenação federativa e descontinuidade, limitando seu impacto na melhoria da alfabetização brasileira.

Unitermos: Alfabetização. Ciência Cognitiva. Políticas Públicas. Covid-19.

Summary

Literacy constitutes the foundation of the entire schooling process, and Brazilian educational policies have faced historical challenges in ensuring this right. The COVID-19 pandemic significantly aggravated educational inequalities, especially in the literacy cycle, requiring emergency adaptations in educational policies and practices. The objective of this research was to identify and analyze literacy-related strategies adopted by federal, municipal, and state governments during the COVID-19 pandemic, available in official documents, reports, and journalistic materials. We expected to identify good practices and understand how these strategies related to the BNCC and PNA, which were in effect at the time, contributing to understanding literacy policies in crisis contexts. A qualitative documentary analysis methodology was adopted, systematizing governmental actions across the three federative levels from March 2020 to March 2022. The results identified seven main policy categories: 1) curricular prioritization, 2) development of didactic materials suitable for remote learning, 3) distance teaching methodologies, 4) diagnostic assessments, 5) teacher training, 6) active student search, and 7) socioemotional support. Policies were implemented in a decentralized and poorly coordinated manner among federative entities, sometimes with overlaps. Many strategies demonstrated alignment with BNCC and PNA guidelines, especially with components of the science of reading. However, the subsequent discontinuity of these policies and PNA replacement compromised advances. We conclude that literacy policies during the pandemic, although innovative, suffered from lack of federative coordination and discontinuity, limiting their impact on improving Brazilian literacy.

Keywords: Literacy. Cognitive Science. Public Policies. COVID-19.

Trabalho realizado no Instituto Edube, São Paulo, SP, Brasil.

Conflito de interesses: Os autores declaram não haver.

1. Renan de Almeida Sargiani - Pós-doutorado na Harvard Graduate School of Education; Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo; Instituto de Educação Baseada em Evidências (Edube), São Paulo, SP, Brasil. **2.** Marcos César Rodrigues de Miranda - Mestrado em Química; Instituto PECEGE - Pesquisador Associado, Piracicaba, SP, Brasil.

Introdução

A alfabetização é um direito humano essencial e deve ser garantida nos primeiros anos de escolarização. Apesar disso, historicamente esse direito tem sido negado a uma parcela da sociedade que, mesmo tendo acesso à escola, nem sempre tem condições equitativas de aprendizagem (Engel de Abreu et al., 2015; Sargiani, 2022). Dados da última Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), realizada em 2016, revelaram que mais da metade dos alunos brasileiros do 3º ano do Ensino Fundamental frequentou as escolas, mas não atingiu níveis considerados suficientes de leitura e aproximadamente um terço deles não atingiu níveis suficientes de escrita. Esses dados alarmantes mostraram ainda que as regiões mais pobres do país são as mais afetadas; em estados como Sergipe e Amapá, cerca de 75% das crianças não atingiram o nível suficiente em leitura em 2016.

Garantir que todas as crianças recebam uma educação inclusiva, de qualidade e com equidade é o quarto dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU), compromisso firmado em 2015 por 193 países, dentre os quais se encontra o Brasil (UNESCO, 2019). Atingir essa meta até 2030 já era um desafio enorme quando o objetivo foi estabelecido, mas se tornou um desafio ainda maior diante do cenário pandêmico que se instalou no ano de 2020 e que implicou em mudanças profundas na educação em todo o mundo.

Com a pandemia de covid-19, medidas de distanciamento social afetaram significativamente o contexto educacional. Como uma das consequências mais imediatas, observou-se um agravamento nas desigualdades educacionais, uma vez que milhões de crianças ficaram sem acesso às aulas administradas via recursos tecnológicos. Os impactos na educação ainda não foram plenamente dimensionados, mas, nesse contexto, ressaltaram-se, principalmente, os prejuízos nos anos iniciais da escolarização, especialmente no ciclo de alfabetização.

Segundo dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), mais de 5 milhões de crianças e jovens brasileiros ficaram sem acesso à

educação em novembro de 2020, sendo que a fase de alfabetização foi a mais prejudicada, mesmo para aqueles que tiveram acesso a aulas na modalidade híbrida ou remota (UNICEF & Cenpec Educação, 2021). Dados publicados pela ONG Todos pela Educação (2022), com base nos resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad), mostraram que 10 em cada 25 alunos de 6 e 7 anos eram considerados analfabetos. Isso representou um aumento de 66,7% nos resultados obtidos em 2019, antes da pandemia, número equivalente a 2,4 milhões de crianças. Como se pôde depreender, a alfabetização de todos os brasileiros, que já era um desafio antes da pandemia, se tornou depois dela um obstáculo ainda maior a ser transposto.

Batista (2021) argumentou que professores e gestores escolares precisariam do apoio e suporte da gestão educacional dos governos federal, municipais e estaduais, além do envolvimento de atores das organizações da sociedade civil, comunidades, famílias e estudantes para superar as dificuldades impostas pela pandemia. Para Batista, a gestão escolar, de maneira descentralizada, deveria envolver a todos para a corresponsabilidade em relação às respostas de enfrentamento no período de pós-pandemia, com o intuito de recuperar as aprendizagens, diminuir as desigualdades e o risco de abandono escolar.

Nesse sentido, governos de diferentes países, estados e municípios buscaram soluções para o enfrentamento dos prejuízos decorrentes da pandemia. Na área da educação, apontou-se para a adoção de estratégias diversas como o aumento no tempo de aula, a contratação de professores recém-formados como auxiliares de classe e a estratégia mais recomendada, que era a priorização curricular de objetivos de aprendizagem essenciais a cada ano escolar (Vozes da Educação, 2021). As pesquisas indicaram que no retorno às aulas no período pós-pandemia era fundamental que se priorizassem as habilidades curriculares estruturantes como a alfabetização e o ensino de matemática básica (Vozes da Educação, 2021).

Isso decorreu do fato de que ler e escrever são habilidades essenciais para o sucesso dentro e fora

das escolas. Essas habilidades são a base fundamental para a maioria das aprendizagens que são possibilitadas em instituições educacionais. A Ciência Cognitiva da Leitura é uma área de estudos interdisciplinar sobre a aprendizagem e o ensino de leitura e de escrita (Hulme & Snowling, 2013; Morais et al., 2013; Tunmer, 2013), e suas evidências foram utilizadas como base para mudanças importantes nas políticas educacionais de diversos países como Austrália, Reino Unido, França, Portugal, Chile e Estados Unidos. Durante o período estudado, essas evidências passaram a ser recomendadas no Brasil, com a Política Nacional de Alfabetização (PNA; Brasil, 2019a).

Contudo, ainda existia uma lacuna entre o conhecimento científico mais avançado sobre alfabetização e o que de fato acontecia nas escolas brasileiras (Brasil, 2020d). Sargiani (2021), em um estudo com 257 professores e gestores escolares manauaras, mostrou que 85% deles diziam ter pouco ou nenhum conhecimento sobre a PNA e a BNCC, enquanto apenas 15% diziam que tinham muito conhecimento sobre essas diretrizes nacionais. Além disso, segundo Oliveira (2020), 89% dos professores avaliados em seu estudo não tinham experiência anterior à pandemia para dar aulas remotas e outros 21% disseram que era difícil ou muito difícil lidar com tecnologias digitais.

É importante destacar que, posteriormente ao período analisado neste estudo, a PNA foi substituída pelo Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Brasil, 2023), que abandonou as recomendações da Ciência Cognitiva da Leitura e retornou a abordagens metodológicas baseadas na perspectiva enunciativo-discursiva e na teoria psicogenética de Emília Ferreiro. Esta mudança ocorreu em um contexto internacional no qual países como os Estados Unidos têm questionado judicialmente essas mesmas abordagens metodológicas por não se basearem em evidências científicas sólidas (Castles et al., 2018).

Assim, o objetivo desta pesquisa foi identificar e analisar estratégias relacionadas à alfabetização adotadas pelo governo federal e pelos governos municipais e estaduais durante a pandemia de covid-19,

disponíveis em documentos oficiais, relatórios e matérias jornalísticas. Esperou-se identificar boas práticas e entender como essas estratégias se relacionavam com a BNCC e a PNA, vigentes à época, contribuindo para a compreensão das políticas de alfabetização em contextos de crise e oferecendo subsídios para futuras decisões educacionais.

Método

Esta é uma pesquisa qualitativa que adotou a metodologia de análise documental que, segundo Lüdke e André (1986), é uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos que pode possibilitar desvelar aspectos novos de um tema ou problema por meio da análise de documentos. A análise documental não é apenas uma acumulação cega e mecânica, mas sim um processo intencional no qual o pesquisador elabora a percepção do fenômeno e se deixa guiar pelas especificidades do material selecionado (Laville & Dionne, 1999).

Lüdke e André (1986) consideram que documentos são todos os materiais escritos que podem ser analisados como fonte de informação sobre fenômenos humanos, por exemplo, decretos, leis, matérias jornalísticas, prontuários, cartas, filmes, dentre outros. Assim, Fonseca (2002) afirma que a pesquisa documental recorre à análise de materiais diversos, ainda sem tratamento analítico, diferindo da pesquisa bibliográfica, que analisa basicamente livros e artigos, ou seja, material já analisado. Desse modo, Fonseca afirma que a pesquisa documental recorre a fontes diversificadas e considera a análise de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, que são aceitos como cientificamente autênticos. Os documentos podem ser de fontes primárias e secundárias; de fontes escritas como documentos oficiais, planos, programas, projetos, diagnósticos, livros e artigos ou de fontes não escritas como fotos, filmes e audiovisuais. As fontes estatísticas como censo, tabelas e gráficos também podem ser utilizadas como complemento.

No presente estudo, optou-se pela análise de documentos oficiais dos governos como relatórios e notas técnicas, portarias, medidas provisórias e leis, bem como notícias de jornais e sites sobre

programas e ações dos governos e artigos científicos publicados sobre o tema. Considerando-se a atualidade da pandemia na época da realização desta pesquisa, ainda não foi possível identificar muitos estudos científicos sobre os impactos da pandemia na educação, o que tornou a análise documental uma metodologia ainda mais relevante por permitir a sistematização de informações contemporâneas e que ainda não haviam sido plenamente analisadas.

Com relação aos procedimentos metodológicos da análise documental, Lüdke e André (1986) orientam que primeiro se deve caracterizar o tipo de documento que será utilizado como, no presente caso, optou-se pela análise de documentos oficiais, relatórios de governo e matérias jornalísticas publicadas de março de 2020 a março de 2022 sobre os impactos da pandemia na educação. Na sequência, deve-se proceder uma análise de conteúdo, que, segundo Lüdke e André (1986), consiste em uma técnica de realizar inferências e extrair dados qualitativos e quantitativos a partir de materiais escritos. Essa análise pode envolver tanto a análise de palavras, sentenças, parágrafos ou até mesmo o texto como um todo. Podendo ser realizada desde a contagem de palavras e expressões até mesmo a análise da estrutura lógica de expressões, os temas e os aspectos políticos, psicológicos, literários, filosóficos, éticos e assim por diante. Por fim, deve-se proceder à sistematização dos dados analisados de forma coerente e que possa responder às questões da pesquisa. Essa etapa inclui o julgamento das categorias a serem apresentadas na análise e no relatório final.

Em síntese, pode-se dizer que a análise documental inclui três etapas: pré-análise, a organização do material e a análise dos dados coletados. Na fase de pré-análise, o pesquisador deve definir os objetivos da pesquisa, perguntas e hipóteses e elaborar o plano de trabalho, identificando as fontes de dados e modos de coletar os dados. Na fase de organização do material, o pesquisador deve estruturar a forma de analisar, escolher a unidade de análise (palavras, frases, texto) e o enfoque teórico da análise, bem como criar categorias de análise. Na última fase, ocorre a análise dos dados coletados com base nos

protocolos estabelecidos, buscando responder aos objetivos e hipóteses levantadas, tendo em vista a interpretação das análises e extrair conclusões de forma lógica.

Considerando-se que durante a execução desta pesquisa a pandemia de covid-19 ainda estava ocorrendo, as estratégias de alfabetização adotadas por governos e escolas ainda não haviam sido plenamente analisadas e nem havia sido possível realizar muitos estudos científicos. Deste modo, tornou-se ainda mais relevante a importância de estudos documentais que buscassem sistematizar e analisar as diversas ações de gestão educacional adotadas frente às mudanças que ocorreram na educação neste contexto pandêmico. Considerou-se para fins deste estudo que os documentos são a base de conhecimento fixado materialmente e suscetível de ser utilizado para consulta, estudo ou prova. Como discutem Lüdke e André (1986), oferecem vantagens e desvantagens para a pesquisa, como podendo ser circunscritos ao seu tempo histórico sendo corrigidos por documentos posteriores, mas ao mesmo tempo fornecendo evidências do que ocorreu em determinados períodos históricos.

Nesse sentido, neste estudo foram considerados como documentos notícias de jornais e websites, bem como relatórios e documentos publicados por secretarias de educação e escolas durante o período de pandemia de covid-19, mais especificamente de março de 2020 a março de 2022, ainda que a pandemia tenha continuado depois deste período.

Resultados

A análise documental realizada identificou um conjunto diversificado de estratégias de alfabetização implementadas pelos governos federal, estaduais e municipais durante a pandemia de covid-19. Os resultados revelaram sete categorias principais de políticas educacionais adotadas no período de março de 2020 a março de 2022, as quais demonstraram diferentes níveis de alinhamento com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Política Nacional de Alfabetização (PNA), vigentes à época.

As estratégias identificadas foram: (1) priorização curricular e adaptação de materiais didáticos; (2) elaboração de materiais didáticos adequados ao aprendizado remoto; (3) metodologias de ensino adequadas ao contexto remoto; (4) avaliações periódicas da aprendizagem; (5) formação e desenvolvimento profissional de professores; (6) busca ativa de alunos e suporte à gestão escolar; e (7) motivação, engajamento e apoio socioemocional para a comunidade escolar.

Os achados evidenciaram que as ações foram implementadas de forma descentralizada pelos diferentes entes federados, com pouca articulação entre os níveis de governo, resultando em algumas sobreposições e lacunas na cobertura nacional. Observou-se também que muitas iniciativas demonstraram alinhamento com os componentes da Ciência Cognitiva da Leitura recomendados pela PNA, especialmente nas estratégias relacionadas à priorização curricular e ao desenvolvimento de materiais didáticos específicos.

A apresentação dos resultados segue uma estrutura temática, iniciando com a contextualização dos impactos da pandemia na educação e as medidas governamentais iniciais, seguida pela exemplificação de cada categoria de estratégia identificada, com exemplos concretos de implementação em diferentes regiões do país.

Os impactos da pandemia de covid-19 na educação

A publicação do Decreto Legislativo nº 06, em março de 2020, reconheceu o estado de calamidade pública no Brasil devido aos avanços da pandemia de covid-19 em todo o mundo. Com base nessa normativa, uma série de decretos e portarias regionais e locais foram publicados em todo o país e implicaram na determinação de suspensão de atividades consideradas não essenciais, dentre elas, a atividade educacional presencial. Algumas medidas também foram adotadas em nível nacional pelo governo federal, no caso da educação pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

A Medida Provisória (MP) nº 934, de abril de 2020, regulamentou a não obrigatoriedade de cumprimento de dias letivos, mas manteve a necessidade da realização das 800 horas efetivas de aprendizagem para os Ensinos Fundamental e Médio, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Federal nº 9394/1996. O Conselho Nacional de Educação, por sua vez, publicou o Parecer CNE/CP nº 05, que foi homologado pelo Ministério da Educação em junho de 2020 (Brasil, 2020a) e trouxe a possibilidade de uma reorganização do calendário escolar em torno de um *continuum* curricular 2020-2021, incluindo a possibilidade de que atividades não presenciais fossem consideradas para o cumprimento da carga horária mínima obrigatória.

Mais tarde, o Parecer CNE/CP nº 09 (Brasil 2020b) trouxe novas explicações sobre os questionamentos de órgãos e instituições e da sociedade civil. O Parecer CNE/CP nº 11, homologado em agosto de 2020 (Brasil, 2020c), trouxe mais robustez ao Parecer nº 05, ressaltando a autonomia dos sistemas de ensino nas decisões de enfrentamento da pandemia. No mesmo período, foi publicada a Lei Federal nº 14.040, que convertia a MP nº 934 em lei, estabelecendo normas excepcionais a serem adotadas durante a pandemia e destacando o papel do CNE na edição de diretrizes nacionais para a educação. Em outubro de 2020, o Parecer CNE/CP nº 19/2020 estabeleceu que as atividades remotas poderiam ser ofertadas enquanto durasse a pandemia.

O contexto de aulas presenciais suspensas devido ao isolamento social causado pela pandemia de covid-19 trouxe inúmeros desafios para a educação, em especial, para a equidade na educação. Os educadores durante esse período precisaram adaptar suas estratégias de ensino e aprender a utilizar ferramentas tecnológicas para poder proporcionar aulas na modalidade remota aos seus alunos. Eles enfrentaram também o desafio de ensinar crianças muito pequenas, da Educação Infantil, em ambientes virtuais, e também desenvolveram práticas de ensino remoto alternativas para os alunos sem acesso aos computadores e internet, por exemplo, entregando materiais impressos e aulas via rádio e televisão (Reimers & Schleicher, 2020).

O estudo “Alfabetização em rede: Uma Investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia COVID-19 - Relatório Técnico (parcial)”, publicado em 2020, apresentou que a modalidade remota foi a estratégia mais adotada para o ensino durante o distanciamento social causado pela pandemia. O CEIPE-FGV (2020) produziu um documento norteador no qual reporta cinco recomendações específicas para gestores educacionais durante a pandemia: 1) definição de habilidades e competências prioritárias para reorganização das metas curriculares; 2) oferta de atividades pedagógicas não presenciais, mediadas ou não por tecnologia, que visassem à garantia de atendimento a todos os alunos; 3) registro das atividades pedagógicas não presenciais, para que a escola produzisse evidências do cumprimento da carga horária mínima prevista e organizasse seu planejamento para desenvolver os objetivos de aprendizagem previstos na BNCC e nos currículos próprios; 4) reorganização do calendário escolar por meio de um *continuum* curricular, entendendo o *continuum* 2020-2021, contempla objetivos de aprendizagem de dois anos de escolaridade em um ciclo; 5) ressignificação da avaliação para avanços qualitativos sobre os conceitos de aprovação e reprovação escolar.

Outro estudo importante foi realizado pelo grupo Vozes da Educação (2021), que elaborou um levantamento internacional sobre estratégias de recomposição das aprendizagens a partir do comportamento de diversos países do mundo, bem como de programas já implementados para organismos internacionais. Dentre os principais achados, destaca-se que os especialistas de diversos países entendem que o processo de remediação (aulas de recuperação) não é a forma mais efetiva para recompor as aprendizagens. Eles recomendam na realidade a aceleração ou priorização curricular. Segundo o relatório do Vozes da Educação, recomenda-se o desenvolvimento e implementação de programas de aceleração da aprendizagem que diagnosticam a perda e colocam cada aluno em um caminho rápido de volta ao nível do ano escolar em que está. Os programas que seguem essa orientação passaram a ser denominados de programas de recomposição das aprendizagens.

1) Estratégia de priorização curricular e adaptação de materiais didáticos

A análise documental identificou políticas que se caracterizaram pela seleção e reorganização dos conteúdos essenciais de alfabetização, focando nos componentes fundamentais para garantir progressão da aprendizagem mesmo com tempo e recursos limitados. Essas iniciativas se alinham às diretrizes da BNCC, que redefiniu o ciclo de alfabetização para os dois primeiros anos do Ensino Fundamental e estabeleceu os objetivos de aprendizagem para cada ano escolar, e da PNA, que estabeleceu seis componentes essenciais: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção de escrita.

Embora essas ações tenham sido diversas em cada território, destacaram-se três políticas que exemplificam esta categoria de estratégia. Em Capanema-PA, o programa “Estudando em Casa” (agosto/2020) articulou leitura, escrita e matemática na modalidade híbrida, utilizando *Google Classroom* para alunos com internet, *WhatsApp* para comunicação e materiais impressos para aqueles sem acesso digital. Porto Feliz-SP desenvolveu materiais educacionais fundamentados nos seis componentes da PNA, criando atividades multissensoriais até mesmo para as crianças bem pequenas da Educação Infantil, incluindo os bebês, que ganharam, por exemplo, chocalhos para estimular percepção sonora; já para os alunos do 1º e 2º ano os materiais também articulavam matemática com leitura e escrita. Jacareí-SP produziu os cadernos “Aprender é legal” integrando os componentes essenciais da alfabetização com orientações familiares, incluindo quadros semanais com músicas, histórias e brincadeiras para práticas de literacia familiar desde o maternal.

2) Estratégias de elaboração de materiais didáticos adequados ao aprendizado remoto

A análise identificou políticas caracterizadas pela criação e distribuição de recursos educacionais específicos para o contexto remoto, incluindo materiais impressos, materiais básicos de papelaria

(cadernos, canetas, lápis, borracha), jogos digitais, aplicativos e dispositivos tecnológicos. Essas iniciativas visaram superar as desigualdades de acesso a recursos educacionais evidenciadas pela pandemia, fornecendo alternativas para diferentes realidades socioeconômicas e garantindo continuidade da alfabetização mesmo com limitações de conectividade. As ações evidenciaram combinações entre governos em parcerias com institutos de pesquisa, fundações e organismos internacionais.

Quatro exemplos de ações diferentes ilustram esta categoria. 1) a distribuição de kits escolares físicos, exemplificada por Niterói-RJ, que forneceu materiais essenciais para 30 mil alunos sem acesso à Internet, incluindo jogos, livros, materiais básicos e o caderno “Caminhos de Aprendizagens”. 2) o fornecimento de dispositivos tecnológicos, como São Paulo-SP, que distribuiu 100 mil tablets priorizando os 10% de alunos com menor acesso *online* em 2020. 3) o desenvolvimento e distribuição de aplicativos e programas educacionais por meio de parcerias: o MEC e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) disponibilizaram o “GraphoGame” adaptado para português; o BID apoiou o desenvolvimento dos programas “Vamos Todos Aprender a Ler” e “Fortalecimento da Alfabetização” pelo Instituto Edube com ações focais em Manaus e Macapá (esta última em parceria também com o Instituto Natura); o Instituto ABCD desenvolveu o “EduEdu” testado em redes públicas; e o Ceará criou o “Luz do Saber”, combinando material impresso e aplicativo. 4) a transmissão de conteúdo via mídia tradicional, como o projeto “Aula em Casa” do Amazonas, expandido para videoaulas via TV aberta e Internet, redistribuindo conteúdo para 12 estados brasileiros. Muitos municípios também adotaram a redistribuição da merenda escolar para que as crianças tivessem segurança alimentar durante esse período, oferecendo cestas básicas ou kits de alimentação.

3) Estratégias de metodologias de ensino adequadas ao contexto remoto que promovam o aprendizado e a colaboração

A análise identificou políticas caracterizadas pela adaptação de metodologias pedagógicas para

o ambiente virtual, criando formas inovadoras de interação, colaboração e acompanhamento da aprendizagem. Essas iniciativas precisaram considerar limitações tecnológicas, necessidades de interação social e diferenças no suporte familiar disponível, promovendo adaptações criativas que mantivessem vínculos pedagógicos e sociais mesmo à distância. As metodologias envolveram tanto uso de tecnologias digitais quanto adaptações de atividades tradicionais para contextos domésticos.

Duas experiências exemplificam esta categoria. Em Manaus-AM, pesquisa da Universidade Cruzeiro do Sul com a Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED-Manaus) (Sargiani, 2021) revelou as adaptações metodológicas feitas pelos professores como: criação de vídeos orientativos para pais e crianças, solicitação de registros fotográficos e videográficos das atividades evidenciando a aprendizagem, adaptação de atividades tradicionais para contextos domésticos (como desenhar letras em recipientes com farinha, sal ou areia), leitura de histórias digitais seguida de desenhos interpretativos, e encontros em pequenos grupos de três alunos via WhatsApp para discussão e interação social. A SEMED Manaus complementou as atividades dos professores com os programas “Eba”, “Vamos brincar” e “Aula em casa”, além de planejar distribuição de celulares para alunos sem dispositivos e auxílio de conectividade de R\$ 70 para professores. O município de Jacareí-SP utilizou o programa “Educ@ Jacareí” (criado em 2018) como base para atividades online e orientações docentes, combinando estratégias digitais com distribuição de materiais impressos para alunos sem Internet e oferecendo capacitação específica em ensino híbrido e tecnologias educacionais.

4) Estratégias de avaliações periódicas da aprendizagem

A análise identificou políticas caracterizadas pelo desenvolvimento de instrumentos avaliativos para monitorar a aprendizagem durante o período remoto, identificando lacunas e orientando ajustes pedagógicos. Essas iniciativas priorizaram diagnóstico sobre classificação, buscando compreender os

impactos da pandemia na progressão dos estudantes e fornecendo subsídios para replanejamento educacional. A abordagem se alinha aos princípios da Ciência Cognitiva da Leitura sobre avaliações formativas como estratégia de ajuste do ensino e promoção de aprendizagem mais equitativa.

O principal exemplo identificado foi a Avaliação de Verificação da Aprendizagem do Amazonas (AVAM), implementada pela Secretaria de Estado de Educação do Amazonas em Manaus para o retorno às aulas presenciais na ocasião ainda no modelo híbrido. A avaliação foi aplicada aos alunos do Ensino Fundamental e Médio da rede estadual com objetivo de verificar resultados de aprendizagem do programa “Aula em Casa” durante o período remoto. A AVAM caracterizou-se como instrumento diagnóstico não punitivo, sem atribuição de pontos ou interferência nas notas dos estudantes, visando exclusivamente identificar níveis de aprendizagem alcançados durante a pandemia e determinar ajustes pedagógicos necessários para que os alunos atingissem os objetivos de aprendizagem específicos de cada ano escolar.

5) Estratégias de formação e desenvolvimento profissional de professores

A análise também identificou políticas caracterizadas por ações para capacitar educadores no uso de tecnologias educacionais e metodologias remotas, reconhecendo que a maioria não possuía experiência prévia com ensino à distância. Essas iniciativas abordaram aspectos técnicos, pedagógicos e socioemocionais do trabalho docente durante a pandemia, considerando que professores precisaram transformar suas casas em estúdios virtuais e adaptar completamente suas práticas pedagógicas. As políticas reconheceram a intensificação do trabalho docente e a necessidade de suporte tanto instrumental quanto emocional para essa transição.

Três exemplos ilustram esta categoria. 1) a parceria entre Fundação Lemann e Secretaria de Educação de São Paulo criou cursos específicos para ensinar professores a gravarem videoaulas, oferecendo capacitação técnica para produção de conteúdo digital. 2) o Ceará adotou abordagem de suporte material, adquirindo kits completos com

câmeras, computadores e tripés para distribuição em todas as escolas estaduais, fornecendo infraestrutura necessária para gravação de aulas. 3) o Amazonas implementou o programa “Diálogos Formativos”, focando na dimensão socioemocional e pedagógica através de discussões e formações sobre temas como ensino na modalidade híbrida e gestão do estresse docente diante do excesso de trabalho durante a pandemia, reconhecendo os aspectos psicológicos da transição educacional.

6) Estratégias de busca ativa de alunos e de suporte à gestão escolar

A análise identificou políticas caracterizadas por ações para localizar e reengajar estudantes que se desconectaram do processo educacional durante a pandemia, desenvolvendo mecanismos de comunicação e acompanhamento familiar. Essas iniciativas se tornaram essenciais diante da evasão e baixa participação nas atividades remotas, incluindo tanto estratégias diretas de contato com famílias quanto suporte sistêmico à gestão escolar para enfrentar os desafios dos relacionamentos à distância. As políticas envolveram desde programas institucionais específicos até adaptações criativas realizadas por gestores escolares locais.

Dois experiências principais exemplificam esta categoria. Em Manaus-AM, a SEMED implementou o programa “Tele Resgate” para contatar famílias de alunos não-participantes do “Aula em Casa” através de ligações e videochamadas, identificando motivos de ausência e sensibilizando sobre a importância do acompanhamento escolar. Pesquisa local (Sargiani, 2021) revelou que 63% dos professores usavam *WhatsApp* para encontrar famílias, 15% aproveitavam a retirada de atividades para diálogo, 15% realizavam visitas domiciliares, e gestores criaram estratégias motivacionais como certificados de participação para alunos com menor absenteísmo. São Paulo-SP ativou o Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem (NAAPA) nos 13 territórios da cidade, promovendo ações para dialogar, refletir e acolher estudantes, professores e gestores, incluindo busca ativa com visitas domiciliares e suporte específico para enfrentar a complexidade dos relacionamentos educacionais à distância.

7) Estratégias de motivação e engajamento de crianças, famílias e professores

Identificaram-se políticas caracterizadas por ações para manter vínculos afetivos, motivação intrínseca e bem-estar emocional da comunidade escolar, reconhecendo que aprendizagem envolve dimensões relacionais e socioemocionais além da instrução direta e da dimensão cognitiva. Essas iniciativas buscaram compensar a perda de interação social presencial, considerando que alguns estudantes enfrentariam maiores dificuldades na modalidade híbrida devido à redução do contato com pares e professores. As políticas abrangeram desde orientações técnicas para acolhimento até criação de espaços lúdicos e estimulantes para engajamento educacional.

Duas abordagens diferentes exemplificam esta categoria. 1) a elaboração de guias orientativos para acolhimento: Minas Gerais publicou o “Guia Prático de Acolhimento” para escuta e apoio da comunidade escolar (professores, servidores e alunos) nas modalidades híbrida e presencial, enquanto o Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos desenvolveu o “Guia de Orientações Acolher Vidas para Fortalecer Emoções e Criar Estratégias Pós-Pandemia – Covid-19” visando orientar ações de acolhimento para o retorno às aulas no pós-pandemia. 2) parcerias para criação de comunidades leitoras e espaços lúdicos: Jacareí-SP estabeleceu colaborações para fomentar o hábito de leitura, incluindo a criação do canal YouTube “Infância em Ação” dedicado à Educação Infantil, oferecendo contação de histórias e propostas de atividades de forma lúdica e estimulante.

Além disso, observou-se também ações direcionadas ao apoio socioemocional a comunidade escolar. Estudos empíricos evidenciaram os desafios enfrentados nessa direção: pesquisa em Horizonte-CE (Queiroz et al., 2021) mostrou que 40% das famílias relataram falta de interação escolar como principal dificuldade durante a pandemia, enquanto pesquisa em Mundo Novo-BA (Costa, 2021) identificou limitações tecnológicas que afetavam o vínculo educacional. As políticas responderam criando espaços de reencontro, atividades de conscientização e ampliação do acesso a recursos culturais.

Quatro tipos de iniciativas exemplificam esta categoria. 1) atividades de conscientização e orientação: Floresta Azul-BA realizou ações explicativas sobre distanciamento social, homenagens às mães e conscientização sobre o Dia Nacional de Combate ao Abuso e Exploração Sexual. 2) estratégias de reencontro presencial seguro: Votuporanga-SP e Rio Branco-AC organizaram “*drive-thrus*” para que crianças reencontrassem professores fisicamente, Andradina-SP utilizou o formato para entrega de kits com livros para leitura familiar na educação infantil, e Ribeirão Pires-SP empregou “*drive-thrus*” para entrega de certificados e lembranças de final de ano. 3) ampliação de acesso a recursos culturais: Jacareí-SP expandiu sua Biblioteca Municipal (abril/2021) com acervo digital de 2.000 audiolivros e 5.000 *ebooks* acessíveis *online* e *offline*, proporcionando informação e entretenimento para toda a comunidade escolar e famílias. 4) produção de evidências sobre necessidades: as pesquisas acadêmicas citadas forneceram diagnósticos que fundamentaram políticas de apoio socioemocional posteriores.

Discussão

Alinhamento das políticas com as diretrizes da PNA e BNCC

A análise das estratégias implementadas durante a pandemia revelou um panorama complexo de políticas desenvolvidas de forma reativa conforme o agravamento da situação sanitária. Muitas dessas ações emergiram de discussões em grupos técnicos e da observação de experiências internacionais divulgadas pelos meios de comunicação, caracterizando-se como respostas adaptativas em vez de políticas planejadas *ex ante* (Brasil & IPEA, 2018). Esta natureza emergencial das intervenções implica que a análise crítica dessas políticas deve considerar limitações metodológicas e sobreposições de competências à luz do contexto adverso enfrentado.

Contudo, justamente por esses motivos, torna-se fundamental que as experiências sejam sistematicamente analisadas, estudadas e documentadas para fundamentar decisões mais efetivas em contextos

futuros similares. As políticas públicas, especialmente em situações de crise, devem ser baseadas em dados e evidências para maximizar sua efetividade e minimizar desperdícios de recursos públicos.

Uma limitação significativa desta análise decorreu da natureza dos documentos disponíveis. A maior parte das políticas identificadas foi analisada com base em notícias de divulgação, reportagens jornalísticas, decretos, portarias e documentos normativos que orientavam implementação, mas raros foram os documentos que relatavam consequências e impactos das ações. Esta escassez de relatórios de monitoramento e avaliação impossibilitou análises sistemáticas que incluíssem dados quantitativos sobre número de beneficiários, custos, alcance geográfico e, principalmente, impactos na aprendizagem dos estudantes.

No que se refere às ações direcionadas à alfabetização, observou-se alinhamento parcial com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Política Nacional de Alfabetização (PNA), vigentes à época. Embora muitas iniciativas demonstrassem consonância com princípios da Ciência Cognitiva da Leitura (Goswami, 2006; Dehaene et al., 2010; Hruby & Goswami, 2011; Dehaene, 2012; Sargiani, 2022), as ações caracterizaram-se por serem pontuais e fragmentadas, sem articulação sistêmica entre os entes federados.

A BNCC estabeleceu o ciclo de alfabetização nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, fundamentando-se em uma perspectiva enunciativa-discursiva que enfatiza a linguagem como interação social e prioriza práticas de letramento. Em contrapartida, a PNA adotou uma abordagem baseada na Ciência Cognitiva da Leitura, orientando para a priorização da alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental e definindo seis componentes essenciais baseados em evidências científicas: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção de escrita. A PNA também enfatizou a importância fundamental da pré-alfabetização na educação infantil como preparação sistemática para o processo de alfabetização formal.

As políticas identificadas demonstraram diferentes graus de aderência a essas diretrizes contrastantes, mas de forma desarticulada e geograficamente concentrada, evidenciando ausência de coordenação nacional efetiva para implementação das orientações científicas. Observou-se reconhecimento generalizado da importância do ciclo de alfabetização nas políticas analisadas, mas nem sempre com ênfase adequada às recomendações específicas da PNA. Particularmente notável foi a limitada atenção às ações de pré-alfabetização na educação infantil, componente fundamental das diretrizes científicas para preparação adequada ao processo de alfabetização formal (Sargiani & Maluf, 2018), e a falta de priorização da alfabetização no 1º ano conforme preconizado pela PNA.

Análise do alinhamento com a Ciência Cognitiva da Leitura

No componente de consciência fonêmica e instrução fônica, Porto Feliz-SP exemplificou aderência direta ao fundamentar materiais nos seis componentes da PNA, criando atividades multisensoriais como, por exemplo, chocalhos usados para percepção sonora e atividades direcionadas a aprendizagem dos sons das letras. Similarmente, as adaptações criativas em Manaus-AM, como desenhar letras em recipientes com farinha e sal, alinharam-se às evidências sobre desenvolvimento da consciência fonêmica e do conhecimento das relações grafema-fonema através de atividades lúdicas e multissensoriais (Snowling & Hulme, 2013; Ehri, 2014). Contudo, essas práticas permaneceram isoladas geograficamente, sem replicação sistêmica.

Na mesma direção, o programa “GraphoGame”, disponibilizado pelo MEC em parceria com o BID, representou alinhamento direto com evidências científicas internacionais sobre instrução fônica e jogos educacionais efetivos. O “GraphoGame” é utilizado em diversos países com resultados excelentes, mas nesse caso não foram encontrados resultados do impacto da ação. Outra ação alinhada foi a de Jacaré-SP, que integrou componentes essenciais nos cadernos “Aprender é legal” com orientações de literacia familiar, consonante com

as recomendações da PNA sobre envolvimento familiar (Brasil, 2019b). No entanto, os resultados são também limitados geograficamente e se assemelham a de outros municípios com ações isoladas.

Limitações na avaliação de impacto e efetividade real

Uma limitação crítica das estratégias identificadas foi a ausência de análises rigorosas de impacto real sobre a aprendizagem dos estudantes. É importante contextualizar que, na época em que as ações foram implementadas, elas foram tomadas de modo emergencial diante da crise sanitária sem precedentes, não havendo tempo ou recursos para estabelecer sistemas robustos de avaliação prévia. A urgência do momento levou gestores a priorizarem a manutenção de vínculos educacionais sobre a mensuração rigorosa de resultados.

Contudo, anos depois, muitas dessas iniciativas foram simplesmente esquecidas e não analisadas retrospectivamente. Ações como a distribuição de 100 mil *tablets* em São Paulo-SP ou 30 mil kits em Niterói-RJ, que representaram investimentos significativos, carecem de estudos posteriores sobre sua efetividade na melhoria dos resultados de alfabetização. Esta ausência de análise pós-implementação representa uma perda de conhecimento institucional crucial para o aprimoramento de políticas futuras.

Essas iniciativas, embora bem-intencionadas e alinhadas a princípios científicos durante a emergência, podem ter tido apenas efeito paliativo sem impacto substancial na aprendizagem. A falta de sistemas de monitoramento, compreensível no contexto emergencial, deveria ter sido compensada por avaliações retrospectivas que permitissem distinguir quais estratégias foram efetivas e quais tiveram impacto limitado.

Evidências do impacto devastador na alfabetização nacional

Os resultados das avaliações nacionais pós-pandemia revelaram o impacto devastador na alfabetização brasileira, demonstrando que as

estratégias emergenciais, embora necessárias, foram insuficientes para proteger a aprendizagem. O SAEB 2021 evidenciou queda dramática na alfabetização, com apenas 36% das crianças alfabetizadas, segundo dados do Ministério da Educação (MEC), representando uma redução significativa em relação aos 55% registrados em 2019, no período pré-pandemia.

Em 2023, a taxa de alfabetização no Brasil foi de 49,3% para crianças do 2º ano do Ensino Fundamental, segundo o SAEB (Inep), com margem de erro de 2,8%. Embora represente uma recuperação parcial em relação a 2021, este resultado ainda permanece abaixo dos patamares pré-pandemia, indicando que, apesar de todas as estratégias emergenciais identificadas neste estudo, mais da metade das crianças brasileiras não estava alfabetizada na idade apropriada, evidenciando os limites das respostas improvisadas durante a crise.

A situação se tornou ainda mais preocupante devido às controvérsias nos indicadores de alfabetização. O Indicador Criança Alfabetizada, criado pelo MEC em 2024 com base em avaliações estaduais censitárias de 2023, mostrou 56% das crianças alfabetizadas, enquanto o SAEB, avaliação amostral, apontou apenas 49,3%. Esta discrepância de quase 7 pontos percentuais evidencia problemas metodológicos e falta de padronização que comprometem o diagnóstico preciso da situação nacional.

O fato de que Acre, Roraima e Distrito Federal não participaram do Indicador Criança Alfabetizada, e que cada estado teve “total independência” na definição de critérios (exceto 20 questões do Inep), demonstra a fragmentação que caracterizou não apenas as estratégias durante a pandemia, mas também os sistemas de avaliação posteriores.

Necessidade de políticas de preparação para emergências futuras

A experiência pandêmica evidenciou uma lacuna crítica na preparação do sistema educacional brasileiro para situações de emergência. As estratégias identificadas, embora criativas e muitas vezes alinhadas a princípios científicos, foram reações improvisadas em vez de respostas baseadas em planos de contingência previamente estabelecidos.

No contexto contemporâneo, em que emergências sociais, ambientais, climáticas e sanitárias ocorrem com frequência crescente - incluindo desastres naturais, crises hídricas, enchentes, secas prolongadas, epidemias e outras situações que podem interromper o funcionamento escolar -, torna-se fundamental desenvolver planos sistemáticos de contingência educacional. Estes planos devem incorporar as lições aprendidas durante a pandemia, especialmente as estratégias que demonstraram potencial efetivo.

Os resultados evidenciam que, apesar das estratégias identificadas, a alfabetização foi severamente impactada pela pandemia, com agravamento de problemas preexistentes. A desigualdade educacional, já documentada em estudos anteriores, foi amplificada durante a crise sanitária (Todos Pela Educação, 2022; UNICEF & Cenpec Educação, 2021), demonstrando que respostas improvisadas, mesmo bem-intencionadas, são insuficientes para proteger os direitos educacionais em situações de crise.

Mais preocupante ainda é o desperdício dos aprendizados obtidos durante a pandemia. Estratégias como a adoção do “*GraphoGame*”, os materiais de Porto Feliz-SP, as adaptações criativas de Manaus-AM ou os sistemas de busca ativa implementados, apesar de promissoras, foram abandonadas sem análise sistemática de seus resultados ou permanecem limitadas aos seus próprios territórios sem terem sido estudadas e divulgadas para impactar outros territórios. Este descarte de experiências representa uma perda institucional significativa que compromete a preparação para futuras emergências.

Implicações para políticas futuras

A análise das estratégias pandêmicas, confrontada com os resultados devastadores nas avaliações nacionais, demonstra que o Brasil possuía elementos para políticas mais efetivas, mas falhou na implementação sistêmica e coordenada. As evidências científicas da Ciência Cognitiva da Leitura, parcialmente aplicadas em iniciativas pontuais, deveriam fundamentar uma política nacional robusta.

Os dados pós-pandemia demonstram categoricamente que a alfabetização brasileira exige políticas coordenadas e baseadas em evidências científicas sólidas. A PNA, que orientava alinhamento com a Ciência Cognitiva da Leitura, deveria ter sido tratada como política de Estado com continuidade institucional, mas foi substituída como mera política de governo. Em seu lugar, estabeleceu-se uma pseudopluralidade metodológica que trata todos os métodos como equivalentes, ignorando que diferentes abordagens possuem potenciais distintos e que existe vasta evidência científica internacional contrária a essa equivalência. As evidências em favor das abordagens fônicas são claras e consistentes (Castles et al., 2018; Tunmer, 2013; Ehri, 2020; Brasil, 2020d), representando um contrassenso diante dos resultados alarmantes o abandono desses fundamentos científicos. A experiência pandêmica revelou que ações isoladas e descoordenadas, mesmo quando cientificamente fundamentadas, são insuficientes para enfrentar desafios sistêmicos da alfabetização.

Os 49,3% de crianças alfabetizadas em 2023 evidenciam que o Brasil necessita urgentemente de uma política nacional articulada que contemple: coordenação nacional efetiva entre todos os entes federados; monitoramento rigoroso de impacto em todas as iniciativas; metodologias de alfabetização explícitas e fônicas; formação docente massiva baseada em evidências científicas; sistemas de avaliação padronizados e metodologicamente consistentes; continuidade política independente de mudanças governamentais; protocolos pré-estabelecidos para diferentes tipos de crise; infraestrutura tecnológica distribuída e resiliente; e mecanismos de avaliação que funcionem mesmo em contextos adversos.

A experiência pandêmica deve servir como catalisador para o desenvolvimento de políticas educacionais mais robustas e preparadas, não como justificativa para o abandono de abordagens cientificamente fundamentadas em favor de práticas desatualizadas. Somente através de políticas coordenadas, cientificamente fundamentadas e sistematicamente implementadas será possível reverter o quadro alarmante evidenciado pelos indicadores nacionais e garantir o direito à alfabetização de qualidade para todas as crianças brasileiras.

Considerações

A alfabetização constitui a base de todo o processo de escolarização. Primeiramente é preciso aprender a ler, para depois ler para aprender. Uma educação mais equitativa e de qualidade pressupõe que todas as crianças possam aprender a ler e escrever na idade apropriada e com proficiência e autonomia. Durante a pandemia de covid-19, as desigualdades educacionais que já eram grandes em todo o Brasil se ampliaram ainda mais. Nesse sentido, a alfabetização foi uma das etapas mais afetadas dada a sua complexidade e necessidade de apoio dos professores.

No presente estudo documental, buscou-se avaliar as estratégias de gestão educacional que foram adotadas pelos governos municipais, estaduais e o governo federal durante a pandemia. Observou-se que as ações ocorreram de modo pouco articulado, como respostas adaptativas, com ações descentralizadas em todo o país, algumas vezes até sobrepostas. As ações de alfabetização deveriam se nortear pelas diretrizes nacionais que incluíam a BNCC e a PNA, vigentes à época. Considerando-se que essas duas políticas eram relativamente recentes e que ambas deveriam estar em pleno funcionamento a partir de 2020, os resultados deste estudo sugerem que não foi possível que essas políticas fossem plenamente executadas e nortegassem todas as decisões. Ainda assim, observou-se que muitas das estratégias encontradas podiam ser enquadradas nas orientações da BNCC e da PNA.

Essas estratégias encontraram também respaldo nas orientações da Ciência Cognitiva da Leitura, área do conhecimento científico que era recomendada nacionalmente pela PNA como uma forma de impulsionar avanços na melhoria da alfabetização brasileira. A sistematização das estratégias encontradas possibilitou um panorama de boas práticas de gestão da alfabetização durante a pandemia e abriu caminhos para que novos estudos possam explorar ainda mais essas estratégias, buscando entender, em estudos mais aprofundados, quais foram os impactos dessas estratégias no processo de alfabetização.

É importante destacar que, posteriormente ao período analisado, a PNA foi substituída pelo Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Brasil, 2023), que preconiza maior integração em regime de colaboração dos entes federados. No entanto, observa-se muita flexibilidade nas ações adotadas pelo país como um todo. Um fato adicional preocupante é que muitas das ações adotadas durante a pandemia parecem ter sido simplesmente esquecidas, não havendo um plano efetivo de recomposição das aprendizagens implementado de forma sistemática. Somente recentemente, com o Decreto nº 12.391, de 28 de fevereiro de 2025, foi instituído o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens (Brasil, 2025), evidenciando o tempo transcorrido entre a identificação dos problemas e a formulação de respostas políticas adequadas.

Uma questão particularmente preocupante é que, com o CNCA, a perspectiva da Ciência Cognitiva da Leitura deixou de ser recomendada oficialmente. Em nome de uma pseudopluralidade de metodologias, as políticas nacionais redirecionaram todas as ações para a perspectiva psicogenética, abandonando estratégias que encontram respaldo científico e são utilizadas em muitos países que melhoraram na alfabetização. Esta situação exemplifica um dos piores problemas que o país pode enfrentar em educação: a ruptura de políticas públicas por motivações político-ideológicas em detrimento das evidências científicas.

A descontinuidade de políticas educacionais baseadas em evidências atrapalha os progressos, desperdiça tempo, dinheiro e recursos humanos e impede que se avalie o impacto em longo prazo das iniciativas implementadas. Esta ausência de continuidade e de preparação para emergências futuras representa um desafio significativo para a garantia da qualidade educacional e sugere a necessidade de políticas mais robustas e sustentáveis, fundamentadas em evidências científicas consistentes.

Os achados deste estudo evidenciaram que, mesmo em contextos de extrema adversidade, é possível desenvolver estratégias inovadoras e efetivas para a alfabetização, desde que haja planejamento adequado, recursos suficientes e formação apropriada

dos profissionais envolvidos. A importância da articulação entre diferentes esferas governamentais emergiu como um elemento crucial para o sucesso das iniciativas implementadas.

As limitações identificadas, particularmente relacionadas às desigualdades no acesso às tecnologias digitais e à formação docente, apontam para a necessidade de políticas mais robustas e integradas que considerem as diversidades regionais e socioeconômicas do país. A dependência de soluções tecnológicas durante a pandemia revelou tanto potencialidades quanto fragilidades do sistema educacional brasileiro.

O atual abandono das evidências da Ciência Cognitiva da Leitura e o retorno a abordagens metodológicas que já demonstraram limitações no passado representam um retrocesso preocupante. Este movimento contraria as tendências internacionais e as evidências científicas acumuladas nas últimas décadas sobre processos efetivos de alfabetização. A decisão de abandonar estratégias baseadas em evidências em favor de uma suposta pluralidade metodológica pode comprometer ainda mais os já frágeis indicadores de alfabetização do país.

Esta situação se torna ainda mais preocupante quando se observa que, em outros países, há responsabilização daqueles que promovem práticas contrárias às evidências científicas. Enquanto isso, o Brasil caminha na direção oposta, retomando oficialmente abordagens que vêm sendo questionadas internacionalmente por seus resultados insatisfatórios e que têm sido utilizadas desde os anos 1980.

A experiência da pandemia demonstrou a importância de políticas educacionais fundamentadas cientificamente e adaptáveis a diferentes contextos. O abandono dessas bases científicas, justamente no momento em que o país mais precisa de estratégias efetivas para a recomposição das aprendizagens, representa um desperdício das lições aprendidas durante este período crítico e pode agravar ainda mais as desigualdades educacionais já identificadas.

Um aspecto crítico que emerge deste estudo é a necessidade urgente de desenvolvimento de planos de contingência educacional que possam ser ativados rapidamente em situações de crise.

A experiência da pandemia demonstrou que a falta de preparação prévia amplificou significativamente os impactos negativos na educação. Portanto, recomenda-se que futuras políticas educacionais incluam protocolos específicos para situações emergenciais, garantindo a continuidade do processo de alfabetização mesmo em contextos adversos, com estratégias pré-definidas que considerem as desigualdades socioeconômicas e tecnológicas do país e sejam fundamentadas em evidências científicas.

Conclui-se enfatizando a importância da gestão educacional da alfabetização baseada em evidências científicas sólidas e consistentes para promover uma educação mais inclusiva, equitativa e de qualidade em todo o país. As experiências analisadas durante a pandemia oferecem subsídios valiosos para o aprimoramento contínuo das políticas e práticas de alfabetização, contribuindo para a construção de um sistema educacional mais resiliente e efetivo. Estudos futuros deverão investigar os impactos de longo prazo das estratégias implementadas durante a pandemia, avaliar a efetividade do Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens e verificar se este representa uma resposta adequada aos desafios identificados, garantindo que as crianças brasileiras tenham acesso a uma alfabetização de qualidade baseada em evidências científicas.

Referências

- Alfabetização em Rede. (2020). Alfabetização em rede: Uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia COVID-19: Relatório técnico (parcial). *Revista Brasileira de Alfabetização*, 13, 185-201.
- Batista, D. (2021). *A educação pós-pandemia: Maria de Lourdes da Silva "Forças se organizam para alterar definitivamente a educação escolar para o modelo remoto excludente"* [Relatório, Fiocruz]. <https://cee.fiocruz.br/?q=A-educacao-pos-pandemia-Maria-de-Lourdes-da-Silva>
- Brasil. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). *Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Diário Oficial da União. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm
- Brasil. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. (2014). *Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências*. Diário Oficial da União. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm

- Brasil. Lei Nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. (2020). *Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública*. Diário Oficial da União. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>
- Brasil. Decreto Nº 11.556, de 12 de junho de 2023. (2023). *Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada*. Diário Oficial da União. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11556.htm
- Brasil. Decreto Nº 12.391, de 28 de fevereiro de 2025. (2025). *Institui o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens*. Diário Oficial da União.
- Brasil, Casa Civil, & Ipea. (2018). *Avaliação de políticas públicas: Guia prático de análise ex ante (Vol. 1)*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/8285>
- Brasil. Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Educação é a base. Ministério da Educação. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>
- Brasil. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. (2017). *Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192
- Brasil. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. (2020a). *Parecer CNE/CP Nº 5, de 28 de abril de 2020*. Ministério da Educação. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-ppc005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192
- Brasil. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. (2020b). *Parecer CNE/CP Nº 9, de 9 de julho de 2020*. Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2020-pdf/147041-ppc009-20/file>
- Brasil. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. (2020c). *Parecer CNE/CP Nº 11, de 3 de agosto de 2020*. Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2020-pdf/148391-ppc011-20/file>
- Brasil. Ministério da Educação, Secretaria de Alfabetização. (2019a). *PNA Política Nacional de Alfabetização [E-book]*. Ministério da Educação.
- Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Alfabetização. (2019b). *Conta pra mim: Guia de literacia familiar*. Ministério da Educação. <https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/conta-pra-mim-literacia.pdf>
- Brasil. Ministério da Educação, Secretaria de Alfabetização. (2020d). *Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (RENABE)*. Ministério da Educação.
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5-51. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>
- CEIPE-FGV - Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais. (2020). *Dimensões do diálogo: Como minimizar os impactos da pandemia de COVID-19 na aprendizagem escolar? Recomendações para um planejamento de gestão de redes de ensino do Brasil*. <https://ceipe.fgv.br/artigos/dimensoes-do-dialogo-como-minimizar-os-impactos-da-pandemia-de-covid-19-na-aprendizagem>
- Costa, E. S. N. (2021). *A gestão escolar no período da pandemia da COVID-19: Experiências no município de Mundo Novo-BA*. [Monografia de Bacharelado, Universidade Federal da Paraíba].
- Dehaene, S. (2012). *Os neurônios da leitura: Como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Penso.
- Dehaene, S., Pegado, F., Braga, L. W., Ventura, P., Nunes Filho, G., Jobert, A., Dehaene-Lambertz, G., Kolinsky, R., Morais, J., & Cohen, L. (2010). How learning to read changes the cortical networks for vision and language. *Science (New York, N.Y.)*, 330(6009), 1359-1364. <https://doi.org/10.1126/science.1194140>
- Ehri, L. C. (2014). Orthographic mapping in the acquisition of sight word reading, spelling memory, and vocabulary learning. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 5-21. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.819356>
- Ehri, L. C. (2020). The science of learning to read words: A case for systematic phonics instruction. *Reading Research Quarterly*, 55(Suppl 1), S45-S60. <https://doi.org/10.1002/rrq.334>
- Engel de Abreu, P. J., Tourinho, T., Puglisi, M., Nukaedo, C., Abreu, N., Miranda, M., Befi-Lopes, D., Bueno, O., & Martin, R. (2015). *A pobreza e a mente: Perspectiva da ciência cognitiva*. University of Luxembourg. [https://mentesbrilhantes.org › uploads › 2024/11](https://mentesbrilhantes.org/uploads/2024/11)
- Fonseca, J. J. S. (2002). *Metodologia da pesquisa científica* [Apostila, UEC]. <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>
- Goswami, U. (2006). Neuroscience and education: From research to practice? *Nature Reviews Neuroscience*, 7(5), 406-411. <https://doi.org/10.1038/nrn1907>
- Hruby, G. G., & Goswami, U. (2011). Neuroscience and reading: A review for reading education researchers. *Reading Research Quarterly*, 46(2), 156-172. <https://doi.org/10.1598/RRQ.46.2.4>
- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2013). Learning to read: What we know and what we need to understand better. *Child Development Perspectives*, 7(1), 1-5. <https://doi.org/10.1111/cdep.12005>
- Laville, C., & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Editora UFMG.
- Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. EPU.
- Maluf, M. R., & Cardoso-Martins, C. (Orgs.). (2013). *Alfabetização no século XXI: Como se aprende a ler e a escrever*. Penso/Artmed.

- Morais, J., Leite, I., & Kolinsky, R. (2013). Entre a pré-leitura e a leitura hábil: Condições e patamares da aprendizagem. In M. R. Maluf, & C. Cardoso-Martins (Orgs.), *Alfabetização no século XXI: Como se aprende a ler e a escrever* (pp. 17-48). Penso/Artmed.
- Oliveira, E. (2020). *Quase 90% dos professores não tinham experiência com aulas remotas antes da pandemia; 42% seguem sem treinamento, aponta pesquisa*. G1. <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/07/08/quase-90percent-dos-professores-nao-tinham-experiencia-com-aulas-remotas-antes-da-pandemia-42percent-seguem-sem-treinamento-aponta-pesquisa.ghtml>
- Queiroz, M. G., Sousa, F. G. A., & Paula, G. Q. (2021). Educação e pandemia: Impactos na aprendizagem de alunos em alfabetização. *Ensino em Perspectivas*, 2(4), 1-9.
- Reimers, F. M., & Schleicher, A. (2020). *Um roteiro para guiar a resposta educacional à pandemia da COVID-19 de 2020*. (Resumo 1). https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/um_roteiro_para_guiar_a_resposta_educacional_a_pandemia_da_covid-19_reimersschleicher_ceipe_30032020_1.pdf
- Sargiani, R. A. (2021). *Alfabetização em tempos de pandemia: Expectativas de aprendizagem, práticas educacionais e aspectos socioemocionais* [Relatório científico, Universidade Cruzeiro do Sul].
- Sargiani, R. (2022). Alfabetização baseada em evidências: Como a ciência cognitiva da leitura contribui para as práticas e políticas educacionais de literacia. In R. Sargiani (Ed.), *Alfabetização baseada em evidências: Da ciência à sala de aula* (pp. 1-44). Penso.
- Sargiani, R. A., & Maluf, M. R. (2018). Linguagem, cognição e educação infantil: Contribuições da psicologia cognitiva e das neurociências. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(3), 477-484. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018033777>
- Snowling, M. J., & Hulme, C. (2013). *A ciência da leitura*. Penso.
- Todos Pela Educação. (2022). *Nota técnica: Impactos da pandemia na alfabetização de crianças*. <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/02/digital-nota-tecnica-alfabetizacao-1.pdf>
- Tunmer, W. E. (2013). Como a ciência cognitiva forneceu as bases teóricas para a resolução do “grande debate” sobre métodos de leitura em ortografias alfabéticas. In M. R. Maluf, & C. Cardoso-Martins (Orgs.), *Alfabetização no século XXI: Como se aprende a ler e a escrever* (pp. 124-137). Penso.
- UNESCO. (2019). *Manual para a medição da equidade na educação* (P. Ozório, Trad.). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368710>
- UNICEF & Cenpec Educação. (2021). *Cenário da exclusão escolar no Brasil: Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na educação*. [Relatório]. <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>
- Vozes da Educação. (2021). *Recomposição das aprendizagens em contextos de crise*. <https://vozesdaeducacao.com.br/wp-content/uploads/2022/04/Levantamento-Internacional-Estrategias-Recomposicao-Aprendizagens>



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.

Correspondência

Renan de Almeida Sargiani

Instituto Edube

Av. Paulista, 1439, conj. 12, sala 2 - Bela Vista - São Paulo, SP, Brasil - CEP 01311-926

E-mail: renansargiani@institutoedube.com.br