Este material foi testado com as seguintes questões de acessibilidade:

- PDF lido por meio do software *NVDA* (leitor de tela para cegos e pessoas com baixa visão);
- Guia da *British Dyslexia Association* para criar o conteúdo seguindo padrões como escolha da fonte, tamanho e entrelinha, bem como o estilo de parágrafo e cor;
- As questões cromáticas testadas no site *CONTRAST CHECKER* (https://contrastchecker.com/) para contraste com fontes abaixo e acima de 18pts, para luminosidade e compatibilidade de cor junto a cor de fundo e teste de legibilidade para pessoas daltônicas.

REVISTA UFG | ISSN: 2179-2925 DOI: 10.5216/REVUFG.V26.85909

Alfabetização em Tempos de Pandemia no Município de Caucaia/CE: ensino remoto e práticas de ensino exitosas

Literacy in Times of Pandemic in the Municipality of Caucaia/CE: remote learning and successful teaching practices

Alfabetización en Tiempos de Pandemia en el Municipio de Caucaia/CE: aprendizaje remoto y prácticas docentes exitosas

Ewerton Dantas de Sousa
Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), Recife, Pernambuco, Brasil,
ewertondantasdesousa@gmail.com

Roberta Varginha Ramos Caiado
Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), Recife, Pernambuco, Brasil,
roberta.caiado@unicap.br

Resumo: Este artigo analisa práticas alfabetizadoras mobilizadas no Ensino Remoto Emergencial (ERE) no ciclo de alfabetização (1º e 2º anos) da rede municipal de Caucaia/CE, no período 2020–2021. O estudo fundamenta-se na perspectiva da alfabetização articulada ao letramento e na centralidade da mediação docente no processo de

apropriação da leitura e da escrita. Trata-se de pesquisa qualitativa, exploratória, baseada em grupos focais com seis educadoras alfabetizadoras (P1–P6), de diferentes rotas do município. As transcrições foram submetidas à codificação temática, com categorias centradas em mediação da leitura, intervenção na escrita, estratégias para baixa conectividade e uso de recursos digitais. Os resultados indicam que práticas percebidas como mais eficazes foram as que preservaram diagnóstico do nível leitor/escritor e devolutiva formativa (audiências de leitura, conferência e reescrita), enquanto a ausência de conectividade e a mediação familiar variável limitaram o alcance dessas estratégias. Conclui-se que o êxito das práticas foi situado e condicionado por infraestrutura, participação e formação digital.

Palavras-chave: Alfabetização. Ensino Remoto Emergencial. Pandemia.

Abstract: This article analyzes literacy practices mobilized in Emergency Remote Teaching (ERT) in the literacy cycle (1st and 2nd grades) of the municipal school system of Caucaia/CE, during the period 2020–2021. The study is based on the perspective of literacy articulated with reading comprehension and the centrality of teacher mediation in the process of appropriating reading and writing. This is a qualitative, exploratory research, based on focus groups with six literacy educators (P1–P6), from different routes in the municipality. The transcripts were submitted to thematic coding, with categories centered on reading mediation, writing intervention, strategies for low connectivity, and the use of digital resources. The results indicate that practices perceived as most effective were those that preserved the diagnosis of the reader/writer level and formative feedback (reading, checking, and rewriting sessions), while the lack of connectivity and variable family mediation limited the reach of these strategies. It is concluded that the success of the

practices was situated and conditioned by infrastructure, participation, and digital training.

Keywords: Emergency Remote Teaching. Literacy. Pandemic.

Resumen: Este artículo analiza las prácticas de alfabetización movilizadas en la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE) en el ciclo de alfabetización (1.º y 2.º grado) del sistema escolar municipal de Caucaia/CE, durante el periodo 2020-2021. El estudio se basa en la perspectiva de la alfabetización articulada con la comprensión lectora y la centralidad de la mediación docente en el proceso de apropiación de la lectura y la escritura. Se trata de una investigación cualitativa y exploratoria, basada en grupos focales con seis educadores de alfabetización (P1-P6), de diferentes rutas del municipio. Las transcripciones se sometieron a codificación temática, con categorías centradas en la mediación de la lectura, la intervención en la escritura, las estrategias para baja conectividad y el uso de recursos digitales. Los resultados indican que las prácticas percibidas como más efectivas fueron aquellas que preservaron el diagnóstico del nivel lector/escritor y la retroalimentación formativa (sesiones de lectura, revisión y reescritura), mientras que la falta de conectividad y la mediación familiar variable limitaron el alcance de estas estrategias. Se concluye que el éxito de las prácticas estuvo situado y condicionado por la infraestructura, la participación y la capacitación digital.

Palabras clave: Alfabetización. Aprendizaje remoto de emergencia. Pandemia.

Data de submissão: 16/04/2026
Data de aprovação: 25/06/2026

Introdução

A pandemia do vírus SARS-CoV-2 assolou o mundo entre 2020 e 2023, transformando o cotidiano e impondo restrições à vida de milhares de pessoas. Nenhum país estava preparado para enfrentar um vírus com taxa de transmissão tão elevada e rápida disseminação. Como medida de contenção, foi preciso agir rapidamente, e, com efeito, medidas emergenciais foram tomadas pelos governantes de vários países, visando a salvar vidas e a frear a disseminação da doença, além de conter a lotação de hospitais e a consequente pressão sobre os sistemas de saúde (Ferreira *et al.,* 2020).

As medidas emergenciais atingiram diversos setores da sociedade, entre eles a educação, levando ao fechamento temporário das unidades de ensino. A paralisação das atividades escolares influenciou negativamente o cotidiano e a vida dos seus protagonistas, educadores e educandos, comprometendo o ensino e a aprendizagem. Em meio à crise, com incertezas e poucas perspectivas de retorno às atividades escolares presenciais, aumentou a pressão por medidas governamentais que garantissem a continuidade das atividades letivas no período pandêmico. Da conjuntura exposta, emergiu o Ensino Remoto Emergencial (ERE), como meio de dar prosseguimento aos estudos com suporte nas

aulas não presenciais (Perfeito; Oliveira-Mendes; Perfeito, 2022; OMS, 2023).

Diante das adversidades impostas pelo ensino remoto no contexto pandêmico, este estudo analisa as práticas alfabetizadoras mobilizadas no Ensino Remoto Emergencial (ERE) nas turmas de 1º e 2º anos da rede pública municipal de Caucaia (CE)[1], no período de 2020 a 2021, quando as atividades presenciais foram interrompidas. O foco recai sobre dois eixos analíticos da pesquisa: i) a organização do trabalho pedagógico; e ii) os procedimentos remotos de alfabetização. Nessa direção, questionamos: quais práticas alfabetizadoras foram mobilizadas no ERE e em que medida, segundo as narrativas docentes, contribuíram para a manutenção ou para o avanço possível do processo de alfabetização?

O estudo consiste em uma pesquisa de natureza qualitativa e exploratória, voltada à compreensão e interpretação das narrativas de educadoras alfabetizadoras sobre suas experiências com o ERE, por meio de grupos focais. Esses encontros reflexivos proporcionaram o entendimento das vivências dessas educadoras durante esse período tão desafiador. Parte-se da hipótese de que, mesmo em condições adversas, determinadas estratégias

[1] De acordo com a Prefeitura Municipal de Caucaia (2021), foram iniciadas, em 23 de agosto de 2021, as entregas de 45 mil *tablets* aos alunos da rede municipal, com *chip* de acesso à *internet* e plataforma inteligente (Caucaia, 2021).

de mediação docente contribuíram para a manutenção parcial do processo de alfabetização.

Teoricamente, o estudo ancora-se na compreensão de alfabetização na perspectiva do letramento, entendendo a apropriação do sistema de escrita alfabética em articulação com os usos sociais da leitura e da escrita (Soares, 2003). Também assume a mediação docente como elemento do processo alfabetizador, especialmente em contextos de ensino remoto, nos quais diagnóstico, intervenção e devolutiva formativa se tornam fundantes para a aprendizagem (Soares, 2020; Macedo; Almeida, 2022). Do ponto de vista metodológico, a pesquisa insere-se na abordagem qualitativa, com apoio em Minayo *et al.* (2007) e Morgan (1997).

A Alfabetização em Tempos de Ensino Remoto Emergencial: contextos e (Des)contextos

Neste artigo, compreendemos "práticas alfabetizadoras" como decisões didático-pedagógicas voltadas à apropriação do sistema de escrita alfabética e ao desenvolvimento de usos sociais da leitura e da escrita, articulando alfabetização e letramento de modo concomitante (Soares, 2003; Mendes, 2021). No contexto do ERE, essas práticas incluem tanto estratégias síncronas

(interações em tempo real) quanto assíncronas (vídeos, atividades impressas, devolutivas em mensagens), desde que sustentem mediação docente sobre os processos de leitura e escrita (Soares, 2020; Macedo; Almeida, 2022).

Para evitar uma noção genérica de "práticas exitosas", adotamos, neste estudo, o êxito como categoria analítica qualitativa (e não como causalidade mensurável). Assim, consideramos "exitosas" as práticas que, nas narrativas docentes, apresentaram ao menos um dos seguintes indicadores: i) permitiram diagnóstico do nível de leitura/escrita do educando; ii) possibilitaram intervenção docente (orientação, correção, reescrita, retomadas); iii) produziram devolutiva formativa ao educando e à família; e iv) favoreceram participação possível nas condições concretas (com ou sem conectividade), sem descaracterizar a intencionalidade alfabetizadora. Desse modo, o termo "determinantes" é empregado no sentido de práticas que sustentaram o avanço possível ou a continuidade do processo, segundo a percepção das educadoras, nas condições adversas do ensino remoto (Minayo *et al.,* 2007; Soares, 2020).

Assim, a prática da alfabetização vai muito além de ensinar crianças a ler e a escrever, pois se faz necessário que os educandos aprendam a interpretar e a aplicar os conhecimentos adquiridos na escola às experiências do cotidiano. Nessa vivência com a alfabetização, verifica-se

que há duas etapas de fundamental relevo para a formação infantil, configuradas na *alfabetização* em si e no *letramento*. Soares (2003) explica a distinção entre os dois processos, os quais devem ser realizados de modo simultâneo, por serem interdependentes. A etapa que leva ao *aprendizado da técnica* está ligada ao *aprendizado do código* nas práticas sociais. Portanto, há necessidade de efetivar os dois, de maneira conjunta.

É válido ter em vista, também, o fato de que não foram apenas as famílias e os educandos que tiveram dificuldades com os recursos tecnológicos e o ensino remoto de caráter emergencial, pois essa adaptação também foi igualmente complicada para os educadores e gestores. Esses agentes nem sempre receberam formação suficiente para a utilização de equipamentos eletrônicos e das novas plataformas, o que dificultou a adaptação aos procedimentos escolares mediados pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) (Macedo; Almeida, 2022).

Com a situação adversa em que nos encontrávamos, os educadores tiveram que superar desafios e adaptar as aulas ao ambiente virtual, garantindo que os educandos desenvolvessem suas habilidades de leitura e de escrita. Para tanto, não bastava apenas *transmitir* os conhecimentos, mas foi preciso considerar as particularidades de cada educando e trabalhar de maneira

colaborativa e flexível para garantir que o ensino remoto não fosse excludente (Macedo; Almeida, 2022). Nesse viés, é preciso repensar o uso tecnológico, pois cada vez mais esses recursos se encontram presentes em nosso cotidiano, e a tendência é de que seu uso seja mais frequente nas salas de aula após o período pandêmico. Assim, é necessário se adequar às funcionalidades permitidas pelas novas tecnologias.

Segundo Freire (2002), é fundamental avaliar os benefícios que a tecnologia traz para as salas de aula e determinar as melhores modalidades de adaptar o ensino, especialmente no âmbito da alfabetização, a fim de incentivar a curiosidade dos educandos e auxiliar na formulação dos conhecimentos. Mesmo no século passado, havia pessoas preocupadas em alinhar a pedagogia com o avanço tecnológico, a fim de oferecer uma conjunção mais ampla de recursos para o ensino de conteúdos, o que garantiria uma compreensão mais completa do aprendizado.

Foi exatamente por meio desse aperfeiçoamento tecnológico digital que o ensino do ciclo de alfabetização, durante a realidade pandêmica, foi possível. O ERE surgiu do alinhamento da necessidade de retomar as aulas que estavam paralisadas, tendo em vista a demanda pelo ensino por meio de plataformas digitais. Pais, educandos, educadores, coordenadores e gestores recorreram a essas

plataformas, disponibilizadas para ministrar o conteúdo do ciclo de alfabetização e fazer com que a leitura, a compreensão e a escrita fossem executáveis, mesmo com todas as adversidades (Ferreira *et al.,* 2020). Na próxima seção, reportamo-nos às considerações metodológicas da pesquisa.

Percurso Metodológico

A pesquisa tem uma abordagem qualitativa, que, conforme ensinam Minayo *et al.* (2007), enfoca um nível de realidade não quantificável e trabalha com um universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Igualmente, Marconi e Lakatos (2003) esclarecem que a abordagem qualitativa tem como premissa analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade dos processos humanos e, ainda, fornecendo análises mais detalhadas sobre as investigações, atitudes e tendências de comportamento.

A coleta de dados ocorreu por meio da técnica de grupo focal (GF), que, para Morgan (1997), é uma técnica de pesquisa qualitativa derivada das entrevistas grupais e voltada à coleta de informações por meio das interações. O procedimento consiste em realizar entrevistas com grupos, tendo como base a comunicação e o entrosamento. Assim,

o grupo focal prioriza o contato entre as pessoas escolhidas com base em critérios preestabelecidos da pesquisa, tendo o debate sido mediado por nós, na qualidade de investigadores, o que criou um ambiente favorável para a expressão das narrativas.

Desse modo, decidimos conceder centralidade às narrativas das educadoras, compreendidas como sujeitos de suas próprias histórias. Os encontros do GF foram realizados na Sede de Caucaia (CE), com educadoras de escolas da rede pública municipal, que conta com cerca de 150 unidades educacionais. Em razão do seu extenso território, o município organiza suas escolas em rotas, que totalizam seis e atendem a um público diverso que vai da praia ao sertão, passando pelo centro da cidade e subúrbios, onde habita a maior parte da população.

As seis regiões do município são: Praia, Garrote, Sede, Jurema, BR-020 e BR-222. Para compor o grupo focal, foi selecionada uma educadora para cada rota, pois, dada a extensa dimensão territorial de Caucaia, cada rota abrange contextos específicos e variados, trazendo vozes e reflexões distintas para a pesquisa, conforme indica o Quadro 1:

Quadro 1. Perfil das educadoras e rotas do grupo focal (dados autorreferidos) - Caucaia/CE (2023)

Educadoras	Rota	Faixa etária	Formação inicial	Pós-graduação/ Formação continuada	Tempo de magistério (anos)	Tempo no ciclo de alfabetização	Turma no ERE (2020-2021)	Experiência prévia com TDIC antes de 2020
P1	Garrote	30-40 anos	Pedagogia	Especialização em Alfabetização	8-10 anos	4-6 anos	1º ano	Básica (uso pessoal de celular)
P2	Jurema	35-45 anos	Pedagogia	Especialização em Psicopedagogia	12-15 anos	8-10 anos	1º e 2º anos	Intermediária
P3	Sede	30-40 anos	Pedagogia	Formação continuada municipal	10-12 anos	6-8 anos	2º ano	Básica
P4	BR-222	40-50 anos	Pedagogia	Especialização em Educação Infantil	15-20 anos	10+ anos	1º ano	Básica
P5	Praia	30-40 anos	Pedagogia	Especialização em Alfabetização	8-12 anos	5-7 anos	2º ano	Intermediária
P6	BR-020	35-45 anos	Pedagogia	Formação continuada em tecnologia	12-18 anos	7-10 anos	1º ano	Básica

Fonte: Elaboração do pesquisador (2023).

Conforme o Quadro 1, as educadoras participantes foram identificadas por códigos (P1–P6) para preservação do anonimato. As informações são apresentadas em faixas e/ou categorias (quando necessário) a fim de reduzir o risco de identificação, mantendo, contudo, a caracterização indispensável à leitura metodológica do grupo focal. A proposta foi apresentada à Comissão de Ética em Pesquisa (CEP), no final do mês de maio de 2023, recebendo aprovação em julho com o Parecer nº 6.206.870/2023. Os sujeitos participantes da pesquisa assinaram o "Termo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido",

conforme indica a Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 510, de abril de 2016, em seu capítulo III (Brasil, 2016).

Para a realização do grupo focal, as educadoras selecionadas foram divididas em dois grupos, cada qual com três educadoras. A repartição atendeu aos critérios de disponibilidade delas para se reunir com as demais em um momento específico. Os encontros foram realizados em dias subsequentes, de maneira a responder aos questionamentos apontados pela pesquisa. A média de tempo dos encontros foi de quatro horas, oportunidade na qual as educadoras narraram parte de suas experiências vividas no ensino remoto.

No início de cada encontro, foram exibidos três vídeos curtos, variando entre três e cinco minutos. Esses materiais foram selecionados por sua facilidade de contextualizar o período pandêmico. Suas imagens mostravam o início da pandemia, os grandes centros comerciais vazios das cidades, a lotação dos hospitais e o fechamento das escolas. Os vídeos tiveram a intenção de evocar, na memória das educadoras, a realidade vivenciada. Após a exibição dos conteúdos virtuais, iniciaram-se os diálogos com a introdução de indagações, organizadas a partir de seis tópicos temáticos específicos, com o objetivo de apreender as opiniões, as percepções e os sentimentos das

educadoras em face do ERE, da sua implantação ao retorno das atividades presenciais (Quadro 2):

Quadro 2. Tópicos e categorias temáticas do grupo focal – Agosto/2023

Número dos tópicos	Categorias temáticas
1	A implantação do ERE
2	Gestão escolar/ Equipamentos tecnológicos
3	Organização didático-pedagógica
4	Práticas de Linguagem
5	Ensino híbrido
6	Reflexões sobre ser educadora em tempos de pandemia

Fonte: Elaboração do pesquisador (2023).

A análise ocorreu em dois movimentos complementares. No primeiro, as transcrições foram organizadas conforme o roteiro do grupo focal (Quadro 2), garantindo aderência às dimensões investigadas. No segundo, realizamos uma recodificação temática focalizada especificamente nas práticas alfabetizadoras, produzindo categorias centradas na mediação da leitura, intervenção na escrita, estratégias para acesso digital e uso pedagógico de recursos digitais (*WhatsApp*, videochamadas, vídeos, plataformas e jogos). Em cada categoria, selecionamos excertos representativos, enfocando: i) o problema didático enfrentado; ii) a estratégia de mediação adotada; e iii) o tipo de devolutiva e de monitoramento da aprendizagem

narrado pelas educadoras. A próxima seção apresenta essa análise.

Resultados e Discussão: práticas alfabetizadoras no ensino remoto emergencial

Durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE), a alfabetização foi diretamente afetada pelo afastamento das crianças da escola e pela redução da interação orientada entre alfabetizadora e criança, componente central para ajustar as mediações nas relações oralidade–escrita (Soares, 2020). Nesta seção, apresentamos os resultados organizados por categorias analíticas de práticas alfabetizadoras, articulando excertos das narrativas docentes e discussão teórica.

Para responder ao problema de pesquisa e à hipótese enunciada na introdução, os resultados são organizados por categorias analíticas de práticas alfabetizadoras. O foco recai sobre como as educadoras reconstruíram, à distância, a mediação necessária ao processo de alfabetização, considerando a estratégia mobilizada, o tipo de interação estabelecida e as evidências narradas de acompanhamento e avanço possível (Quadro 3):

Quadro 3. Categorias de práticas alfabetizadoras no Ensino Remoto Emergencial

Categoría Analítica	Estratégias relatadas pelas educadoras	Tipo de mediação pedagógica	Contribuição alfabetizadora (segundo narrativas)	Limites identificados
Mediação da leitura	Audiências de leitura por videochamada; envio de vídeos de leitura; leitura espelhada	Diagnóstico individual do nível leitor + devolutiva imediata	Identificação do estágio de leitura (sílabas, palavras, frases, texto) e intervenção direcionada	Instabilidade da internet; ausência de alguns alunos
Intervenção na escrita	Ditado remoto; conferência da escrita por foto; solicitação de reescrita	Ciclo produção–correção–reescrita (avaliação formativa)	Monitoramento do desenvolvimento da escrita alfabética	Interferência excessiva de familiares; ausência de mediação presencial
Práticas para baixa conectividade	Atividades impressas com explicação detalhada (“legenda e passos”); entrega domiciliar	Mediação indireta estruturada	Manutenção do vínculo com o sistema de escrita	Baixa possibilidade de intervenção contínua
Uso de recursos digitais (plataformas e jogos)	Jogos interativos por nível; desafios digitais; atividades síncronas	Diferenciação pedagógica por nível de aprendizagem	Maior engajamento quando havia acesso regular	Desigualdade de acesso; necessidade de formação técnica
Articulação família–escola	Orientação pedagógica aos responsáveis; explicação via áudio e vídeo	Mediação compartilhada	Ampliação do acompanhamento familiar	Sobrecarga docente; variação de apoio familiar

Fonte: Elaboração do pesquisador (2023).

As próximas subseções apresentam e analisam os efeitos dessas categorias, em vista da metodologia proposta neste artigo.

1. Mediação da leitura: rotinas didáticas e audiências de leitura

As narrativas apontam que as práticas mais produtivas para a alfabetização foram aquelas que preservaram, mesmo à distância, a possibilidade de diagnóstico do nível leitor e de devolutiva imediata. Em vez de apenas enviar tarefas, algumas educadoras estruturaram rotinas semanais de leitura com retorno em vídeo, criando um circuito de acompanhamento. P4 descreve que "na segunda-feira eu postava um texto... na sexta-feira eles enviavam um vídeo lendo", o que permitia releitura ao longo da semana e observação do desempenho. P5 relata que o texto/livro era o "ponto de partida" e que realizava "leitura espelho" para os alunos escutarem e depois enviarem vídeos tentando ler. Essas rotinas articulam alfabetização e letramento, partindo do texto e trabalhando unidades menores (letras/sílabas/palavras) sem perder o sentido global (Soares, 2003).

O dispositivo mais diretamente ligado ao diagnóstico aparece na fala de P2: "fazia chamada de vídeo enquanto estratégia de leitura... eu podia perceber se ela era leitora de sílabas, de palavras, frases ou textos... semanalmente,

realizava audiências de leitura individuais". Esse arranjo reconstitui, no remoto, a interação orientada entre alfabetizadora e criança destacada por Soares (2020) como condição para ajustar mediações e evitar que o ERE se reduza a "envio/devolução" de tarefas.

A engrenagem do ERE, para funcionar, exigia que educadores e educandos tivessem em suas mãos ferramentas tecnológicas digitais que os unissem, sendo este o pressuposto básico para inserção do educando nas aulas remotas. Ao contrário disto, estariam excluídos e prejudicados todos aqueles que não tinham acesso à internet ou equipamentos para se conectar às aulas a distância. Muitos educandos, em razão das suas precárias condições sociais, não possuíam acesso a nenhum equipamento que lhes desse oportunidade de participar das atividades. *Internet,* computadores, *tablets* e aparelhos celulares não faziam parte da realidade dessas famílias (Santos, 2021).

2. Intervenção na escrita: produção, conferência e reescrita

No eixo da escrita, as práticas mais exitosas são as que mantêm o ciclo produção-conferência-reescrita, produzindo devolutiva formativa e visibilidade do processo (não apenas do produto). P3 sintetiza: "pedia para escreverem as

palavras que eu ditava. Depois fazia as conferências... pedia para que reescrevessem". O procedimento opera como avaliação formativa, pois o erro vira insumo didático para novas intervenções, preservando o núcleo técnico da alfabetização (Ferreira *et al.,* 2020).

Além disso, P4 descreve produção textual por imagens (sequências, quadrinhos), ampliando a escrita para além da cópia e conectando-a à construção de sentidos. A mesma fala explicita um limite do remoto: "a família ficava dando as respostas e a gente tinha que intervir", o que desloca a análise para a disputa pela autoria da escrita da criança. Aqui, a mediação familiar pode apoiar ou inviabilizar diagnóstico/intervenção, exigindo orientação explícita sobre "como ajudar sem substituir".

Com efeito, as falas das educadoras alfabetizadoras expressam insatisfação com a condução administrativa e pedagógica do ERE em parte das escolas. As narrativas indicam que o contato com as famílias e a criação dos grupos de *WhatsApp* ocorreram de modo desigual, pois, em algumas unidades, essas ações foram inicialmente conduzidas pela gestão escolar e pela secretaria. Em outras, as educadoras assumiram tarefas de articulação com os responsáveis, recuperação de educandos com baixa participação e repasse de informações sobre o período remoto. Assim, os relatos evidenciam uma distribuição

irregular das responsabilidades institucionais durante a implementação do ERE.

Ante as circunstâncias pandêmicas, que reverberaram na realização de atividades em ambientes distintos, distantes da escola e das educadoras, as famílias se viram com a responsabilidade de mediar o ensino de seus filhos. O fato de não possuírem formação acadêmica adequada para alfabetizar transferiu às educadoras a incumbência de ensinar os responsáveis para que esses fizessem a mediação junto aos seus filhos, como destaca Soares (2020, p. 33): "Cresce ainda a responsabilidade do professor de não só orientar à distância a criança, mas também orientar a família, para dar a ela condições que deem apoio à criança neste contexto excepcional que estamos vivendo".

3. Práticas para baixa ou nenhuma conectividade: mediação indireta estruturada

Com a implantação do ERE no município de Caucaia, a aula presencial dá lugar à virtual. Entretanto, a implementação do modelo de educação a distância requer equipamentos tecnológicos digitais, afetando, em especial, os educadores, pois submete à prova sua capacidade de reinventar e ressignificar suas práticas. Há também impacto nas famílias dos educandos, que lidaram com a falta de

recursos, de conhecimentos pedagógicos, de recursos tecnológicos, em muitos casos, e de tempo para ensinar os filhos (Soares, 2020; Macedo; Almeida, 2022). O relato de P1 ilustra a percepção da suspensão das atividades presenciais:

> *P1: Estávamos em sala de aula quando a Secretaria de Educação Municipal (SME) ligou informando que tínhamos que suspender as aulas. Neste momento, não se falava em aulas remotas, pensávamos que seria uma pausa de alguns dias. Com o decorrer das semanas, foram feitas reuniões online sobre a impossibilidade de retornar ao presencial, o remoto foi implantado naquele momento. Seguindo as orientações da SME, o ensino remoto foi implantado.*

Quando o acesso digital era inexistente, o material impresso emergiu como alternativa. Porém, as narrativas distinguem dois cenários: i) o impresso como mera lista de páginas (baixa mediação) e ii) o impresso acompanhado de instruções que simulam, parcialmente, a orientação docente. P2 relata que, no início, "iam apenas as páginas descritas, mas sem explicação", cenário em que a atividade tende a se tornar mecânica e dependente da escolaridade familiar.

Em contraste, P4 afirma: "nas atividades impressas... fazia uma legenda explicando cada questão, um passo a passo de como realizar a atividade. Essa foi a estratégia que deu certo para os alunos sem celular". A "legenda e os passos" funcionam como dispositivos de mediação indireta, porque reduzem a ambiguidade da tarefa, sustentam a

intencionalidade alfabetizadora e aumentam a participação possível sem conectividade. Ainda assim, a ausência de interação em tempo real limita devolutivas e restringe o êxito ao indicador de continuidade do vínculo.

4. Recursos digitais e diferenciação por nível: quando o acesso existe

Com *tablets* e plataformas, surge uma modalidade de prática dependente de infraestrutura e letramento digital familiar. P6 observa que "as crianças que utilizavam a plataforma tiveram uma melhora... [havia] jogos e desafios... de acordo com o nível do aluno". O ganho não decorre da tecnologia "em si", mas do fato de o recurso operar com atividades graduadas, produzindo diferenciação pedagógica e *feedback* frequente. Ao mesmo tempo, o mesmo relato evidencia o custo: "meu trabalho dobrou" ao manter dois canais (plataforma e *WhatsApp*), o que recoloca a desigualdade de acesso e as condições de trabalho como condicionantes estruturais (Porto *et al.,* 2022).

Os relatos das educadoras alfabetizadoras mostram que, para incluir o grupo de educandos sem acesso à internet, a alternativa pensada para suprir essa falta foi organizar atividades para a escola imprimir e, posteriormente, para os educandos retirarem, fisicamente, na própria unidade. Neste percurso, conseguir que as

atividades chegassem até as mãos dos educandos era apenas uma das adversidades enfrentadas por este grupo, pois, ao receber as atividades, era preciso responder e, na falta de uma explicação clara sobre o conteúdo, os educandos ficavam à mercê da ajuda dos pais, que, em sua maioria, não sabiam ajudar:

> *P2: Após as formações dos grupos, nos primeiros meses foram de atividades dos livros, os pais iam buscar na escola uma agenda semanal por não ter celular nem acesso à internet. Iam apenas as páginas descritas, mas sem explicação. Nesse primeiro não tínhamos orientação de como fazer. A orientação era que essa atividade tinha que chegar até o aluno. E foi o que aconteceu. Tínhamos o problema da falta de internet e celular. Mais da metade fazia parte dessa realidade. Os que não tinham esse acesso continuaram pegando as atividades na escola, mas perdiam as orientações que mandávamos pelo celular e os vídeos explicativos.*

Após um ano e meio de ERE, em meados de agosto de 2021, iniciou-se a distribuição de *tablets* para os educandos da rede pública de ensino. De acordo com a Prefeitura Municipal de Caucaia (2021), foram disponibilizados 45 mil equipamentos para todos aqueles regularmente matriculados nas escolas do município. Os aparelhos contavam com uma plataforma educacional que educadores e educandos deveriam acessar para dar continuidade às aulas remotas. As turmas referentes ao ciclo de alfabetização, 1º e 2º anos, foram as primeiras a receber o equipamento.

A plataforma educacional contava com um ambiente virtual de aprendizagem capaz de viabilizar aulas síncronas e assíncronas, bem como continha recursos de jogos e desafios interativos com temáticas que variavam de acordo com o ano escolar da criança. No entanto, existiram fatores que dificultaram a incorporação da plataforma educacional. De início, foi negada às educadoras a formação para aprender a utilizá-la. Os educandos receberam seus *tablets* e ficaram aguardando orientações dos educadores que, por sua vez, aguardavam orientações da Secretaria de Educação, o que só ocorreu depois de muitos questionamentos.

5. Articulação família-escola: condição de possibilidade e fonte de tensão

Com o alastramento da Covid-19, as medidas restritivas foram se prolongando, tornando, então, o regresso ao chão da escola cada vez mais distante. Apreensivos, os grupamentos familiares, percebendo os prejuízos que o extenso período de afastamento causaria na aprendizagem de seus filhos, cobravam ações governamentais para evitar que as crianças ficassem um longo tempo sem contato com as atividades escolares. Nessas circunstâncias, com vistas a fornecer uma resposta rápida à sociedade, mas sem antes realizar um amplo debate com os seus protagonistas sobre

a viabilidade social da medida, o ERE foi inaugurado, de maneira a dar continuidade às ações dos estabelecimentos escolares com aulas não presenciais. As mudanças, sendo abruptas, deixaram incertezas. Nesse contexto, as unidades escolares buscaram organizar canais de comunicação com as famílias, especialmente por meio de grupos no aplicativo *WhatsApp*, como tentativa de manutenção do contato com os educandos e seus responsáveis:

> *P6: O contato inicial foi da gestão da escola, a gente até tinha alguns contatos, mas a secretaria da escola tinha a maioria e colheu os demais para, posteriormente, criar os grupos (de WhatsApp). De início formou-se um grupo geral da escola para passar as informações, deixar os pais cientes da situação. Não tivemos mais tempo para fazer reunião na escola. Foi uma correria.*

As unidades escolares se mobilizaram para avisar educadores e famílias, mas esse movimento ocorreu de maneira fragmentada. Os grupos de *WhatsApp* foram constituídos, inicialmente, por educadores e responsáveis pelos educandos. Em algumas escolas, o núcleo gestor, composto por diretor, coordenador pedagógico e secretário, assumiu a responsabilidade de criar esses grupos; em outras instituições, as próprias educadoras tomaram a iniciativa de formar grupos correspondentes às suas turmas. Desse modo, os relatos não indicam um procedimento único na rede, mas diferentes formas de organização da comunicação escolar durante o ERE. Isso corrobora outros

achados, como os de Soares (2020), Macedo e Almeida (2022) e Perfeito, Oliveira-Mendes e Perfeito (2022).

As práticas alfabetizadoras no ERE se mostram inseparáveis da participação familiar, ora como suporte, ora como obstáculo. O conflito aparece quando a cobrança por devolução vira atrito (por exemplo, P5 relata ameaça de denúncia ao cobrar retorno). Por outro lado, P4 reconhece que a família "assumiu protagonismo diário" ao acompanhar e incentivar leitura e escrita. Assim, o êxito das práticas é situado e depende de condições objetivas (tempo, escolaridade, conectividade) e de um pacto pedagógico mínimo entre escola e responsáveis, como também sugerem estudos sobre família-escola no remoto (Veloso *et al.,* 2022).

As narrativas das educadoras expressam, com a incorporação da plataforma educacional às aulas remotas, sentimentos que se alternam entre entusiasmo e frustração. Entre os relatos que demonstram um desapontamento com a plataforma, os principais motivos foram a falta de uma formação inicial para ensinar as educadoras a compreenderem o manejo da ferramenta e a resistência das famílias a usar a plataforma, visto que já estavam acostumadas com o envio das atividades via *WhatsApp*. Ante estas dificuldades, aos poucos, as educadoras optaram por continuar conduzindo suas atividades da maneira como já vinham fazendo pelo aplicativo *WhatsApp*.

As categorias do Quadro 3 indicam que as práticas percebidas como mais eficazes preservaram o núcleo técnico-pedagógico da alfabetização, por meio de diagnóstico do nível de leitura/escrita, intervenção docente e devolutiva formativa. Esses elementos se mantiveram em audiências de leitura, conferência, reescrita e rotinas com retorno em vídeo, tendo em vista que o ERE aproximou-se de uma mediação efetiva. Os elementos não foram mantidos em casos de impressos sem orientação, baixa participação e substituição da criança pelo adulto, âmbito no qual o ensino remoto tendeu ao "tarefismo" descontextualizado, com efeitos limitados sobre o avanço do processo.

Considerações finais

Este estudo indica que, no ERE, as práticas alfabetizadoras percebidas como mais eficazes pelas educadoras foram aquelas que preservaram mediação docente sobre a leitura e a escrita, com diagnóstico do nível do educando e devolutiva formativa, ainda que por meios improvisados (videochamadas, áudios, vídeos, impressos). Nessas condições, o "êxito" não é apresentado como garantia de alfabetização para todos, mas como sustentação do avanço possível e/ou da continuidade do processo para

parte dos educandos, dadas as assimetrias de acesso e participação.

Os resultados desta pesquisa, a partir das narrativas das educadoras, revelam que as alfabetizadoras foram surpreendidas pela interrupção das aulas presenciais e pela forma aligeirada como o ERE foi implementado. As docentes também relataram dificuldades para ministrar aulas pelo aplicativo *WhatsApp*, o que exigiu a reinvenção de suas práticas para ensinar e acompanhar a aprendizagem das crianças. Os diálogos descortinaram uma série de adversidades vivenciadas pelas educadoras, como a falta de acompanhamento pedagógico, a ausência de ferramentas digitais no ambiente domiciliar dos educandos, as tensões na relação com as famílias, a jornada excessiva de trabalho e a dificuldade para dominar os equipamentos tecnológicos e construir atividades.

Destacam-se quatro núcleos de práticas: i) audiências de leitura e leitura mediada por videochamada (diagnóstico e intervenção); ii) escrita com conferência e reescrita (ciclo devolutivo); iii) materiais impressos com orientação detalhada (“legenda e passos”) para situações de baixa ou nenhuma conectividade; e iv) uso de plataformas e jogos quando há acesso, com atividades por nível. Persistem como limites: desigualdades tecnológicas, sobrecarga docente e mediação familiar variável, fatores que condicionaram o alcance e a consistência dessas práticas.

Como limites do estudo, destacam-se a desigualdade de acesso às TDIC, a variabilidade da mediação familiar e a intensificação do trabalho docente, que condicionaram o alcance das práticas e impedem generalizações lineares. Ainda assim, a pesquisa contribui ao explicitar mecanismos didáticos que preservam a intencionalidade alfabetizadora no remoto (diagnóstico–intervenção–devolutiva), oferecendo subsídios para formação docente e políticas de contingência que evitem a redução da alfabetização ao envio de tarefas.

Referências

BRASIL. **Resolução n. 510 de 7 de abril de 2016.** O Plenário do Conselho Nacional de Saúde em sua Quinquagésima Nona Reunião Extraordinária, realizada nos dias 06 e 07 de abril de 2016, no uso de suas competências regimentais e atribuições conferidas pela Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, pela Lei nº 8.142, de 28 de dezembro de 1990, pelo Decreto nº 5.839, de 11 de julho de 2006.

CAUCAIA. Prefeitura Municipal. **Prefeitura de Caucaia inicia entrega de 45 mil tablets para alunos da rede municipal.** Caucaia, 23 ago. 2021. Disponível em: https://www.caucaia.ce.gov.br/informa/371. Acesso em: 24 jun. 2026.

FERREIRA, Lucimar Gracia *et al.* Alfabetização em tempos de pandemia: perspectivas para o ensino da Língua Materna. **Fólio** – Revista de Letras. Vitória da Conquista, BA. v. 12, n. 2, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2002.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; ALMEIDA, Ana Caroline de. O WhatsApp e a Organização do Trabalho Pedagógico no Contexto Da Covid-19: O Que Dizem as Alfabetizadoras em Minas Gerais. *In:* MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (org.). **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19:** resultados de uma pesquisa em rede. São Paulo, SP: Parábola, p. 33–47, 2022.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 5. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2003.

MENDES, Luciana. **O desafio da alfabetização sob a perspectiva do letramento em tempos de pandemia**. 2021. 213 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, DF. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al.* **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MORGAN, David L. **Focus groups as qualitative research.** 2. ed. Londres: Sage Publications, 1997.

OMS. ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **OMS declara fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional referente à COVID-19**. 2023.

PERFEITO, Márcia Vânia Silvério; OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves de; PERFEITO, Vânia Márcia Silvério. Artur Gomes de Morais, grande pesquisador brasileiro, fala sobre os processos de alfabetização e letramento no Brasil. **Travessias Interativas,** São Cristóvão, SE, v. 12, n. 25, p. 426–433, 2022.

PORTO, Gilceane *et al.* A Experiência Educativa em Contexto Pandêmico no Rio Grande do Sul: Trabalho Docente e Prática Pedagógica. *In:* MACEDO, M. do S. A. N. **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19**: resultados de uma pesquisa em rede. São Paulo: Parábola, p. 124–147, 2022.

SANTOS, Helena Mesquita Burguete. Desafios para alfabetizar em tempos de pandemia. **Revista Educação em Foco**, v. 13, p. 18–25, 2021.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Presença pedagógica**, v. 9, n. 52, 2003. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa_aceleracao_estudos/reivencao_alfabetizacao.pdf. Acesso em: 12 fev. 2023.

SOARES, Magda. [Entrevista concedida a Ana Ruth Moresco Miranda]. Magda Soares em entrevista para Cadernos de Educação (UFPel). **Revista Cadernos de Educação**, Pelotas, RS, 66, 01-20, 2020.

VELOSO, Geisa *et al.* Ensino remoto emergencial em Minas Gerais: novas configurações na relação família-escola? *In:* MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (org.). **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19:** resultados de uma pesquisa em rede. São Paulo, SP: Parábola, p. 48–68, 2022.