ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS PÓS-PANDEMIA DA COVID-19: UMA REVISÃO DA LITERATURA SOBRE DESAFIOS E RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS

Dione de Oliveira Rozadas
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
Erick dos Santos Pires
Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL)

Resumo: Este artigo analisa os desafios da alfabetização e do letramento nos anos pós-pandemia da COVID-19 e discute caminhos para a recomposição das aprendizagens nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O referencial articula as contribuições de Magda Soares, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, Lev Vygotsky, Paulo Freire, Angela Kleiman e Brian Street, colocando em diálogo a apropriação do sistema de escrita, a mediação social e os usos socioculturais da linguagem. Metodologicamente, realizou-se revisão bibliográfica de busca estruturada, com recorte de 2020 a 2025 para estudos empíricos e documentos técnico-institucionais, complementada por obras clássicas do campo. Após triagem por pertinência temática, população, foco em leitura/escrita e disponibilidade de dados ou procedimentos metodológicos, o corpus analítico reuniu dez estudos científicos/técnicos e seis documentos oficiais ou institucionais. Os resultados indicam queda expressiva nos indicadores de alfabetização no período crítico da pandemia, efeitos desiguais conforme contexto socioeconômico e condições de mediação, além de persistência de defasagens em leitura e escrita após o retorno presencial. A literatura, contudo, não sustenta uma interpretação homogênea: experiências com maior acesso, acompanhamento e interação mostram resultados distintos. Conclui-se que a recomposição requer avaliação diagnóstica formativa, ensino direcionado às necessidades reais, mediação docente qualificada, práticas sociais de leitura e escrita, formação continuada e políticas públicas articuladas de médio e longo prazo.
Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; COVID-19; Recomposição das aprendizagens; Ensino Fundamental.

Literacy education in the post-COVID-19 years: a literature review on challenges and learning recovery

Abstract: This article analyzes the challenges of literacy education in the post-COVID-19 years and discusses pathways for learning recovery in the early grades of elementary school. The theoretical framework connects the contributions of Magda Soares, Emilia Ferreiro and Ana Teberosky, Lev Vygotsky, Paulo Freire, Angela Kleiman, and Brian Street, bringing into dialogue the appropriation of the writing system, social mediation,

and the sociocultural uses of written language. Methodologically, the study adopts a structured bibliographic review, covering empirical studies and technical-institutional documents published from 2020 to 2025, complemented by classic works in the field. After screening for thematic relevance, population, focus on reading and writing, and availability of data or methodological procedures, the analytical corpus comprised ten scientific or technical studies and six official or institutional documents. The findings indicate a marked decline in literacy indicators during the critical pandemic period, unequal effects according to socioeconomic context and mediation conditions, and persistent reading and writing gaps after the return to face-to-face schooling. However, the literature does not support a homogeneous interpretation: experiences with greater access, support, and interaction produced different outcomes. Learning recovery therefore requires formative diagnostic assessment, instruction targeted to actual learning needs, qualified teacher mediation, socially meaningful literacy practices, continuing teacher education, and coordinated medium- and long-term public policies.
Keywords: Literacy; Early literacy; COVID-19; Learning recovery; Elementary education.

Introdução

A alfabetização e o letramento ocupam posição estratégica na trajetória escolar porque condicionam o acesso da criança aos demais campos do conhecimento e, ao mesmo tempo, ampliam suas possibilidades de participação social. Embora relacionados, os conceitos não são equivalentes. Soares (2004) distingue a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico das práticas sociais que atribuem funções, sentidos e finalidades à leitura e à escrita. Essa distinção não conduz à separação didática entre os processos; ao contrário, sustenta a necessidade de ensinar o funcionamento da escrita enquanto o estudante participa de situações reais de linguagem. Em *Alfaletrar*, Soares (2020) sistematiza essa articulação ao defender um ensino intencional das relações entre fala e escrita integrado à leitura e à produção de textos com significado.

A pandemia da COVID-19 tensionou essa construção pedagógica ao interromper, em escala inédita, a rotina presencial das escolas. No Brasil, a passagem para o ensino remoto emergencial ocorreu em condições profundamente desiguais de conectividade, disponibilidade de dispositivos, apoio familiar e capacidade institucional. O relatório *Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação*, elaborado pelo UNICEF Brasil e pelo Cenpec Educação (2021), mostrou que a exclusão escolar e as barreiras de acesso às atividades remotas atingiram de modo mais intenso estudantes socialmente vulnerabilizados. Em âmbito internacional, na síntese *Education: From disruption to recovery*, a UNESCO (2023) registra que pelo menos um terço dos estudantes não foi alcançado por formas de aprendizagem remota em

determinados momentos da crise, evidenciando que a continuidade formal das aulas não correspondeu, necessariamente, à continuidade efetiva das oportunidades de aprender.

Os indicadores posteriores confirmam a gravidade do período, mas exigem interpretação cuidadosa. No *Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2024*, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) registrou que a proporção de estudantes considerados alfabetizados ao final do 2º ano caiu de 60,3% em 2019 para 43,6% em 2021 (Inep, 2024). Esse movimento é consistente com evidências internacionais de desaceleração do progresso escolar: a meta-análise de Betthäuser, Bach-Mortensen e Engzell (2023) identificou déficit médio de aprendizagem em estudos de diferentes países, com efeitos mais fortes entre grupos socioeconomicamente desfavorecidos. Tais resultados justificam a preocupação com a recomposição, mas não autorizam tratar todas as crianças como se tivessem vivido a mesma experiência ou apresentado o mesmo tipo de dificuldade.

Essa cautela é especialmente necessária no campo da alfabetização. O que se denomina "perda de aprendizagem" pode abranger fenômenos distintos: menor desempenho quando comparado a coortes anteriores, interrupção de trajetórias de desenvolvimento, ausência de oportunidades de mediação, domínio insuficiente de correspondências grafofonêmicas, baixa fluência, dificuldades de compreensão ou restrição da participação em práticas de letramento. Starling-Alves, Hirata e Oliveira (2023), por exemplo, encontraram lacunas relevantes em fluência e compreensão de leitura entre estudantes brasileiros avaliados em 2022 quando comparados a uma coorte de 2019, mas distinguem "gaps" entre coortes de perdas individuais ao longo do tempo. A precisão conceitual, portanto, é indispensável para que diagnósticos educacionais não sejam convertidos em rótulos genéricos.

Também é insuficiente atribuir os resultados apenas à modalidade remota. Camini e Freitas (2022), em pesquisa com professoras alfabetizadoras da rede municipal de Porto Alegre, identificaram forte desconexão entre escola e estudantes, comprometendo a continuidade do trabalho pedagógico. Souza *et al.* (2023), ao investigarem seis escolas públicas em dois municípios mineiros, associaram as dificuldades de formação de leitores e escritores à redução da interação presencial e à fragilização de mediações capazes de considerar contexto e subjetividade. Em direção diferente, Machado e Silva (2022) relata duas turmas de 1º ano da rede privada em que as crianças avançaram até a hipótese alfabética durante o ensino remoto. O contraste indica que infraestrutura,

acompanhamento, frequência das interações e qualidade da mediação condicionaram fortemente os resultados, evitando uma explicação determinista do tipo “remoto igual a fracasso”.

Diante desse quadro, o problema que orienta este estudo é: o que a produção científica e os documentos educacionais publicados no período pandêmico e pós-pandêmico permitem afirmar, com maior precisão, sobre os impactos na alfabetização e no letramento e sobre as estratégias de recomposição das aprendizagens? O objetivo geral é analisar criticamente essas evidências, articulando-as aos referenciais de alfabetização, letramento e mediação. Como objetivos específicos, busca-se: identificar convergências e divergências entre os estudos; examinar como desigualdades sociais e condições de mediação aparecem nos resultados; e discutir implicações pedagógicas e político-educacionais para a recomposição nos anos iniciais.

O título foi delimitado como revisão da literatura justamente para corresponder ao alcance do material analisado. Não se pretende produzir generalizações causais próprias de um estudo experimental nem prever, de forma abstrata, o futuro da alfabetização. A contribuição consiste em organizar evidências heterogêneas, explicitar suas diferenças e interpretar o que elas sugerem para a prática e para as políticas públicas. Esse deslocamento é relevante porque parte da literatura pós-pandemia descreve déficits, enquanto outra parcela permite compreender as condições sob as quais a aprendizagem foi mais ou menos preservada. A análise aqui proposta toma essa heterogeneidade como dado central, e não como ruído a ser eliminado.

Fundamentação teórica: alfabetização, letramento e mediação

A compreensão dos efeitos da pandemia depende, antes de tudo, do modo como se define alfabetização. Ferreiro e Teberosky (1999), ao investigarem a psicogênese da língua escrita, mostraram que a criança constrói hipóteses sobre o funcionamento do sistema e reorganiza progressivamente suas interpretações. Essa contribuição deslocou a atenção do erro como simples inadequação para o erro como indício do modo de pensar do aprendiz. Em um cenário de turmas pós-pandemia marcadas por trajetórias muito diferentes, essa perspectiva ajuda a questionar práticas de recomposição baseadas em repetição uniforme: dois estudantes que não escrevem convencionalmente podem estar formulando hipóteses distintas e, por isso, necessitam de intervenções também distintas.

Soares (2004; 2020) acrescenta outro ponto decisivo ao distinguir, sem dissociar, alfabetização e letramento. A apropriação do sistema alfabético requer ensino explícito e sistemático de propriedades da escrita, mas seu desenvolvimento perde sentido quando separado dos usos sociais da língua. Essa formulação cria uma tensão produtiva com políticas de recuperação orientadas exclusivamente por indicadores de desempenho. Fluência, decodificação e consciência fonológica são componentes relevantes e mensuráveis, porém não esgotam a formação do leitor e do escritor. Uma estratégia de recomposição coerente precisa, portanto, combinar a consolidação de habilidades fundamentais com experiências de leitura, produção, circulação e interpretação de textos.

Kleiman (1995) e Street (2014) ampliam esse debate ao conceber o letramento como prática social. Street contrapõe o modelo autônomo, que trata a escrita como habilidade neutra capaz de produzir efeitos semelhantes em qualquer contexto, ao modelo ideológico, segundo o qual práticas de leitura e escrita são situadas culturalmente e atravessadas por relações sociais. Essa distinção é particularmente útil para compreender a pandemia. Ter recebido uma atividade impressa, ter participado de uma aula síncrona e ter produzido textos em interação com colegas são situações que não oferecem as mesmas possibilidades de participação. O acesso ao "conteúdo" não equivale ao acesso às práticas de linguagem que constituem o letramento escolar.

A teoria histórico-cultural de Vygotsky (2007) oferece uma chave complementar. O desenvolvimento de funções psicológicas superiores ocorre por mediação social e cultural, e a aprendizagem pode mobilizar capacidades ainda não consolidadas quando o sujeito participa de atividades com apoio de adultos ou pares mais experientes. A interrupção das interações escolares presenciais, portanto, não é relevante apenas porque reduziu horas de aula; ela alterou formas de ajuda, feedback, observação do processo e colaboração. Essa mesma perspectiva, contudo, impede concluir que a mediação só possa existir presencialmente. Interações digitais frequentes e responsivas também podem sustentar aprendizagem, desde que haja condições materiais, planejamento e participação efetiva. É justamente esse ponto que ajuda a interpretar resultados divergentes entre contextos.

Freire (2011) introduz uma dimensão político-pedagógica que evita reduzir a recomposição a treinamento. Ao relacionar leitura da palavra e leitura do mundo, o autor situa alfabetização no campo da compreensão crítica da realidade e do diálogo. No pós-pandemia, esse princípio sugere que experiências vividas pelas crianças — luto,

mudanças familiares, isolamento, novas tecnologias, transformações nas relações escolares — podem integrar situações de leitura e escrita em vez de serem tratadas como elementos externos ao currículo. A urgência em "recuperar tempo" não deve eliminar a produção de sentidos, pois a aceleração descontextualizada pode aumentar a distância entre cumprir exercícios e apropriar-se efetivamente da linguagem escrita.

As formulações de Ferreiro e Teberosky, Soares, Vygotsky, Freire, Kleiman e Street convergem na crítica a uma visão mecânica da alfabetização, mas enfatizam dimensões diferentes. Ferreiro e Teberosky focalizam a construção conceitual do sistema de escrita; Soares explicita a articulação entre sistema e práticas de uso; Vygotsky destaca a mediação e a aprendizagem socialmente organizada; Freire ressalta diálogo, experiência e leitura crítica da realidade; Kleiman e Street situam os eventos de escrita em práticas socioculturais concretas. Em vez de justapor esses autores, o presente estudo os utiliza como lentes complementares para interrogar os dados: quais evidências indicam problemas no domínio do sistema? Quais revelam restrição de interação? Quais apontam desigualdade de acesso a práticas de letramento? E que tipo de resposta pedagógica cada diagnóstico demanda?

Esse diálogo também revela uma possível divergência com parte da linguagem contemporânea das políticas de "learning recovery". Documentos técnico-institucionais frequentemente organizam a recomposição por habilidades priorizadas, diagnóstico e ensino direcionado. No working paper *Catching up on lost learning opportunities: research and policy evidence on key learning recovery strategies*, publicado na série *OECD Education Working Papers*, Minea-Pic (2023) sintetiza estratégias importantes porque respondem à heterogeneidade e evitam ensinar apenas com base na idade ou na série formal. Contudo, quando a priorização curricular é interpretada de modo estreito, existe o risco de reduzir alfabetização a uma sequência de habilidades isoladas. A contribuição dos estudos do letramento é lembrar que a aprendizagem se consolida em atividades significativas e socialmente situadas. A síntese defendida aqui é integradora: precisão diagnóstica e ensino explícito não se opõem às práticas sociais de linguagem; tornam-se mais potentes quando articulados.

A avaliação diagnóstica ocupa posição semelhante. Luckesi (2011) compreende a avaliação como suporte à decisão pedagógica e não como simples classificação. No pós-pandemia, esse princípio ganha força: avaliar deve permitir localizar o que o estudante já realiza com autonomia, que hipóteses formula, em que situações precisa de mediação e

quais práticas de leitura e escrita consegue mobilizar. Isso aproxima a avaliação de Ferreiro e Teberosky, ao observar processos, e de Vygotsky, ao considerar possibilidades de avanço com ajuda. O diagnóstico, nessa abordagem, não serve para confirmar uma "defasagem" abstrata, mas para escolher intervenções, reorganizar grupos, monitorar progressos e ajustar continuamente o ensino.

Metodologia

O estudo adota abordagem qualitativa e caracteriza-se como revisão bibliográfica de busca estruturada, com finalidade analítico-interpretativa. A caracterização da pesquisa bibliográfica segue Gil (2008), e a opção por essa modalidade decorre do objetivo de reunir pesquisas de delineamentos diversos e documentos de política educacional, comparando resultados, contextos e implicações. Diferentemente de uma revisão sistemática destinada a estimar um único efeito, buscou-se construir uma síntese crítica que preservasse diferenças entre estudos quantitativos, qualitativos, relatos de experiência, meta-análises e documentos institucionais. A revisão foi organizada em agosto de 2026, mantendo como recorte analítico principal as publicações de 2020 a 2025, período capaz de abranger o ensino remoto emergencial, o retorno presencial e os primeiros anos de recomposição.

Para localizar estudos científicos, foram combinadas consultas por título, resumo e palavras-chave em SciELO, Google Acadêmico e bases bibliográficas abertas utilizadas para conferência de metadados e acesso ao texto, incluindo PubMed/PMC para artigos internacionais. As expressões em português foram: ("alfabetização" OR "letramento" OR "leitura") AND ("COVID-19" OR "pandemia" OR "pós-pandemia") AND ("anos iniciais" OR "ensino fundamental" OR "recomposição da aprendizagem"). Em inglês, utilizaram-se: ("literacy" OR "reading" OR "reading fluency") AND ("COVID-19" OR "school closures") AND ("elementary" OR "primary school") AND ("learning loss" OR "learning recovery"). Também foi realizada busca por referências citadas nos próprios estudos selecionados, quando diretamente relacionadas ao problema.

Em paralelo, os documentos oficiais e técnico-institucionais foram pesquisados diretamente nos portais do Inep/MEC, UNICEF, UNESCO, OCDE e Banco Mundial. Foram excluídas menções genéricas a instituições sem identificação de documento, procedimento adotado para superar um problema da versão inicial deste artigo. Para cada

fonte institucional registraram-se título, ano, órgão responsável, escopo e informação utilizada na análise. O recorte contemplou indicadores nacionais de alfabetização, documentos sobre exclusão escolar, aprendizagem global e diretrizes de recuperação, além do marco normativo do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.

A planilha de triagem científica reuniu 42 registros potencialmente pertinentes. Oito duplicatas foram removidas; 34 títulos e resumos foram examinados; 21 registros foram excluídos por não focalizarem alfabetização, leitura ou escrita nos anos iniciais, por tratarem exclusivamente de outros níveis de ensino ou por não apresentarem dados/procedimentos suficientemente descritos. Treze textos seguiram para leitura integral e dez compuseram o corpus científico/técnico final. Na busca institucional, 11 documentos ou páginas técnicas foram examinados e seis selecionados por apresentarem dados, orientações ou marcos diretamente relacionados ao objeto. O corpus analítico, portanto, totalizou 16 fontes contemporâneas, às quais se somaram obras teóricas clássicas utilizadas como referencial, mas não contabilizadas como "dados" da revisão. Para fins desta revisão, o termo dados designa os resultados quantitativos, os achados qualitativos, os indicadores e as recomendações explicitamente apresentados nessas 16 fontes contemporâneas; as obras teóricas clássicas funcionam como lentes interpretativas e não foram tratadas como dados.

Os critérios de inclusão dos estudos foram: publicação entre 2020 e 2025; relação direta com alfabetização, leitura, escrita ou aprendizagem em crianças da educação básica, com prioridade aos anos iniciais; descrição de método ou base de dados; e contribuição para pelo menos um dos eixos da análise. Foram excluídos textos opinativos sem explicitação de base empírica, duplicatas, estudos voltados apenas ao ensino superior ou à alfabetização de adultos e publicações cujo foco geral na pandemia não permitia extrair implicações específicas para leitura e escrita. Para documentos institucionais, exigiu-se autoria organizacional identificável, data e finalidade explícita, priorizando páginas oficiais e relatórios completos.

A leitura analítica foi realizada em matriz contendo: referência, país ou rede de ensino, população/nível escolar, delineamento, evidência principal, limitações apontadas pelos autores e relação com os referenciais teóricos. A interpretação foi organizada em quatro eixos: (a) magnitude e heterogeneidade dos efeitos; (b) mediação pedagógica, interação e desigualdades; (c) recomposição das aprendizagens e práticas de alfabetização/letramento; e (d) implicações para políticas públicas. A comparação entre

estudos procurou identificar não apenas convergências, mas também resultados contrastantes e diferenças de contexto. Esse procedimento responde ao risco de usar expressões vagas como “a literatura evidencia” sem explicitar quais trabalhos sustentam cada afirmação.

O Quadro 1 apresenta os dez estudos científicos e técnicos que constituíram a parcela empírica/analítica da revisão. O Quadro 2 reúne os seis documentos oficiais ou institucionais. A exposição do corpus permite ao leitor acompanhar de onde provêm os dados discutidos e compreender por que determinados resultados não podem ser generalizados indistintamente.

Quadro 1 – Estudos científicos e técnicos do corpus analítico

Fonte	Contexto/delineamento	Contribuição para a análise
Ardington, Wills e Kotze (2021)	África do Sul; 2º e 4º anos; três estudos em escolas sem mensalidade.	Identificou perdas expressivas em leitura e destacou a necessidade de ensino ajustado ao nível de aprendizagem.
Betthäuser, Bach-Mortensen e Engzell (2023)	Meta-análise; 42 estudos, 15 países.	Déficit médio de aprendizagem e efeitos mais fortes entre estudantes de menor nível socioeconômico.
Camini e Freitas (2022)	Porto Alegre; 40 professoras alfabetizadoras da rede municipal.	Apontou desconexão escola-estudantes e risco à continuidade da alfabetização durante o ensino remoto.
Dias e Smolka (2021)	1º ano do Ensino Fundamental; estudo qualitativo em isolamento social.	Problematizou limites das relações de ensino e da investigação da alfabetização fora da interação escolar presencial.
Jakubowski, Gajderowicz e Patrinos (2024)	Dados internacionais do PISA; estudo econométrico.	Estimou queda média associada ao fechamento de escolas e maior impacto com interrupções mais longas e entre grupos desfavorecidos.
Kuhfeld, Lewis e Peltier (2023)	Estados Unidos; cerca de 5 milhões de estudantes do 3º ao 8º ano.	Encontrou desempenho de leitura inferior ao pré-pandemia, com desigualdades entre grupos e escolas.

Fonte	Contexto/delineamento	Contribuição para a análise
Machado e Silva (2022)	Natal/RN; duas turmas privadas de 1º ano; relato de experiência.	Resultado contrastante: avanços até a hipótese alfabética com mediação e recursos remotos contínuos.
Saraiva e Almeida (2025)	Naviraí/MS; turma pública de 5º ano; observação e produção textual.	Evidenciou persistência de dificuldades de leitura/escrita e analisou estratégias de intervenção após o retorno presencial.
Souza *et al.* (2023)	Seis escolas públicas de dois municípios mineiros; questionários e entrevistas.	Relacionou dificuldades de leitura/escrita à redução da interação e de mediações contextualizadas.
Starling-Alves, Hirata e Oliveira (2023)	Brasil; 2º ao 5º ano; comparação entre coortes de 2019 e 2022.	Identificou lacunas em fluência e compreensão e diferenciou gaps entre coortes de perdas individuais.

Fonte: elaborado pelo autor, com base no corpus da pesquisa.

Quadro 2 – Documentos oficiais e institucionais do corpus analítico

Fonte	Contexto/delineamento	Contribuição para a análise
Brasil (2023)	Decreto nº 11.556/2023 – Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.	Marco federativo para garantia da alfabetização e recomposição das aprendizagens.
Inep (2024)	*Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE – 2024.*	Registra queda do indicador de alfabetização do 2º ano entre 2019 e 2021.
Minea-Pic/OCDE (2023)	OECD Education Working Paper n. 292.	Síntese de estratégias de recuperação: ensino direcionado, pequenos grupos, tempo e currículo flexíveis.
UNESCO (2023)	*Education: From disruption to recovery.*	Documenta alcance desigual do ensino remoto e prioridade internacional de recuperação.
UNICEF Brasil; Cenpec Educação (2021)	*Cenário da Exclusão Escolar no Brasil.*	Explicita desigualdades de acesso, exclusão e vulnerabilidade durante a pandemia.

Fonte	Contexto/delineamento	Contribuição para a análise
World Bank *et al.* (2022)	*The State of Global Learning Poverty: 2022 Update.*	Contextualiza o agravamento global da pobreza de aprendizagem e a urgência da recuperação.

Fonte: elaborado pelo autor, com base no corpus da pesquisa.

Resultados e discussão

Como sintetizado nos Quadros 1 e 2, a leitura comparada do corpus permite organizar os resultados em quatro núcleos. O primeiro diz respeito à existência de uma ruptura relevante nos indicadores de aprendizagem, mas com magnitude variável. O segundo evidencia que acesso material, intensidade de interação e qualidade da mediação explicam parte importante dessa variação. O terceiro aponta que recompor não significa simplesmente acelerar o currículo: exige diagnóstico, priorização, intervenções ajustadas e práticas significativas de linguagem. O quarto desloca a responsabilidade do professor isolado para políticas sistêmicas que garantam condições de trabalho, recursos, acompanhamento e continuidade. Esses núcleos são discutidos a seguir em diálogo com o referencial teórico.

Magnitude dos efeitos e cuidado com generalizações

No caso brasileiro, o dado nacional mais expressivo do corpus é a queda do indicador de alfabetização do 2º ano entre 2019 e 2021. O *Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE* informa redução de 60,3% para 43,6% de estudantes alfabetizados no período (Inep, 2024). A comparação oferece um parâmetro nacional consistente para dimensionar a ruptura observada no período, mas requer cautela interpretativa: o complemento de 43,6% (56,4%) expressa a parcela situada abaixo do padrão de alfabetização no indicador agregado apresentado para 2021 e não deve ser convertido, sem recorte metodológico adicional, em afirmação específica sobre determinada rede de ensino.

A tendência de pior desempenho durante a pandemia não é exclusivamente brasileira. Betthäuser, Bach-Mortensen e Engzell (2023), ao sintetizarem 42 estudos de 15 países, estimaram um déficit médio equivalente a aproximadamente 0,14 desvio-

padrão e observaram efeitos mais intensos entre estudantes de menor nível socioeconômico. Kuhfeld, Lewis e Peltier (2023), com dados de cerca de cinco milhões de estudantes dos Estados Unidos do 3º ao 8º ano, também identificaram desempenho de leitura inferior ao observado antes da pandemia, com quedas mais acentuadas em grupos socialmente vulneráveis. Na África do Sul, Ardington, Wills e Kotze (2021) encontraram perdas expressivas de leitura em escolas sem cobrança de mensalidades, chegando a uma fração substancial de um ano letivo.

Esses resultados convergem quanto à presença de déficits, mas divergem em população, medida e interpretação. A meta-análise agrega disciplinas e idades variadas; o estudo norte-americano utiliza avaliações em larga escala; a pesquisa sul-africana focaliza leitura nos primeiros anos e escolas com poucos recursos. Por isso, transformar diferentes métricas em uma única narrativa de "meses perdidos" pode simplificar excessivamente o fenômeno. O estudo de Jakubowski, Gajderowicz e Patrinos (2024), com dados do PISA, estimou queda média de 14% de um desvio-padrão, aproximadamente sete meses de aprendizagem em sua equivalência analítica. Esse resultado é útil para dimensionar o problema internacionalmente, mas não deve ser transferido de modo direto para crianças brasileiras em alfabetização, cuja idade, instrumento e habilidades avaliadas são distintos.

O trabalho de Starling-Alves, Hirata e Oliveira (2023) é particularmente importante para qualificar a linguagem. Ao comparar leitura de estudantes brasileiros do 2º ao 4º ano avaliados em 2022 com uma coorte de 2019, os autores identificaram lacunas em fluência e compreensão associadas ao fechamento das escolas. Entretanto, seus resultados não indicam que todas as crianças tenham "regredido" individualmente; em muitas situações, o problema é que progrediram menos do que seria esperado em condições anteriores. Essa distinção tem consequência pedagógica: recompor não é "voltar ao ponto perdido", mas construir condições para acelerar com qualidade o progresso a partir do nível real de cada estudante.

Saraiva e Almeida (2025) acrescentam evidência qualitativa de persistência. Em uma turma de 5º ano de escola pública cujos estudantes iniciaram a alfabetização no período pandêmico, as autoras observaram dificuldades na apropriação da linguagem escrita e analisaram estratégias de leitura, produção textual e reflexão sobre a escrita. O estudo mostra que os efeitos podem atravessar séries posteriores, ainda que a intensidade varie entre alunos. Esse achado aproxima-se da concepção de Ferreiro e

Teberosky (1999): a série frequentada não informa, por si só, quais hipóteses sobre a escrita cada estudante construiu. A heterogeneidade exige olhar para processos efetivos, e não apenas para expectativas curriculares de idade.

Mediação, desigualdades e resultados contrastantes

A comparação entre estudos brasileiros evidencia que a mediação pedagógica é um elemento-chave para interpretar a desigualdade dos resultados. Camini e Freitas (2022), com 40 professoras alfabetizadoras da rede municipal de Porto Alegre, identificaram que a desconexão entre docentes e grande parte dos estudantes fragilizou a continuidade da alfabetização. Dias e Smolka (2021), acompanhando uma experiência com 1º ano em condições de isolamento, discutem os limites impostos à constituição de relações de ensino quando a interação é profundamente alterada. Souza *et al.* (2023), em seis escolas públicas mineiras, chegam a conclusão convergente ao relacionar o comprometimento da leitura e da escrita à ausência de interação presencial e de mediações sensíveis aos contextos de aprendizagem.

Essas evidências dialogam diretamente com Vygotsky (2007). Se a aprendizagem se produz em atividades mediadas, o problema do ensino remoto não se reduz à distância física; reside na perda ou no enfraquecimento das formas de interação que possibilitam observar, intervir, oferecer pistas, reorganizar tarefas e compartilhar significados. A mesma lente permite compreender por que os resultados não foram uniformes. Onde a mediação digital pôde ser frequente, individualizada e acompanhada, as condições de aprendizagem foram diferentes. Isso se confirma no relato de Machado e Silva (2022), em duas turmas privadas de 1º ano, no qual as crianças avançaram na apropriação da escrita durante o ensino remoto com uso contínuo de diferentes instrumentos e acompanhamento pedagógico.

A divergência entre esses estudos não invalida nenhum deles; ela revela a importância do contexto. As experiências de rede pública analisadas por Camini e Freitas (2022) e Souza *et al.* (2023) estão marcadas por limitações de acesso e vínculos interrompidos, enquanto Machado e Silva (2022) descreve um cenário privado, com condições que favoreceram maior continuidade. Interpretar todos como prova de que o ensino remoto “funciona” ou “não funciona” seria metodologicamente inadequado. A pergunta mais produtiva é: quais recursos e relações tornaram possível manter práticas

de alfabetização? A resposta envolve conectividade, disponibilidade de dispositivos, apoio familiar, tempo de interação, capacidade docente de produzir feedback e organização institucional.

É nesse ponto que os estudos do letramento de Kleiman (1995) e Street (2014) ampliam a análise. Durante a pandemia, a desigualdade não se restringiu ao acesso a conteúdos digitais; atingiu a diversidade e a densidade dos eventos de leitura e escrita. Algumas crianças participaram de videochamadas, enviaram produções, receberam devolutivas e compartilharam textos; outras receberam atividades impressas esporádicas ou dependeram de um adulto com pouco tempo ou escolarização para mediar as propostas. A forma social da atividade mudou de modo desigual. Em consequência, a recomposição precisa reconstruir não apenas habilidades, mas oportunidades de participação em práticas de linguagem que foram distribuídas de maneira assimétrica.

O relatório *Cenário da Exclusão Escolar no Brasil*, do UNICEF Brasil e do Cenpec Educação (2021), oferece o pano de fundo social desse problema ao documentar a exclusão escolar agravada durante a crise. A síntese *Education: From disruption to recovery*, da UNESCO (2023), por sua vez, destaca que os estudantes mais vulneráveis foram os mais atingidos pela interrupção e que a exclusão digital limitou a aprendizagem remota em escala global. Essas fontes convergem com a meta-análise de Betthäuser, Bach-Mortensen e Engzell (2023), que identificou déficits mais pronunciados entre estudantes de menor nível socioeconômico. A convergência entre dados institucionais e estudos acadêmicos reforça que a recomposição deve incorporar uma perspectiva de equidade: oferecer a mesma atividade a todos após trajetórias tão desiguais tende a reproduzir diferenças, não a corrigi-las.

Recomposição das aprendizagens: entre habilidades essenciais e práticas sociais de linguagem

As recomendações de recuperação encontradas no corpus apresentam um ponto de consenso: ensinar apenas com base na série ou no currículo previsto é insuficiente quando os níveis reais de aprendizagem são muito heterogêneos. Minea-Pic (2023), em revisão de evidências para a OCDE, reúne estratégias como ensino ajustado ao nível do estudante, trabalho em pequenos grupos, uso flexível do tempo, priorização de habilidades fundamentais e acompanhamento contínuo. Em vez de interpretar tais

medidas como “redução do currículo”, é mais adequado compreendê-las como reorganização intencional das condições para que aprendizagens estruturantes sejam consolidadas antes que novas exigências se acumulem.

No campo da alfabetização, porém, a noção de habilidade fundamental precisa ser articulada à concepção de Soares (2004; 2020). Correspondências entre fonemas e grafemas, consciência fonológica, leitura de palavras, fluência e escrita convencional são componentes que demandam ensino sistemático. Ao mesmo tempo, sua consolidação ocorre em um ambiente de letramento: ler textos reais, discutir sentidos, produzir gêneros diversos, revisar o que se escreve e compreender as funções sociais da linguagem. Uma política de recomposição que se limite a listas de micro-habilidades pode melhorar respostas a itens específicos sem reconstruir a relação do estudante com a leitura e a escrita. O desafio é combinar foco e significado.

A avaliação diagnóstica é o mecanismo que permite essa combinação. À luz de Luckesi (2011), ela deve produzir informação para decisão, e não apenas classificar. Em uma turma pós-pandemia, isso implica observar escrita espontânea, leitura de palavras e textos, fluência, compreensão, produção escrita e participação em situações de uso da linguagem. A contribuição de Ferreiro e Teberosky (1999) orienta a interpretar hipóteses de escrita; Vygotsky (2007) recomenda observar o que o estudante realiza com ajuda; Soares (2020) chama atenção para a integração entre sistema alfabético e letramento. O diagnóstico, portanto, é multidimensional e deve ser retomado ao longo do processo.

A recomposição também precisa recuperar a experiência coletiva da linguagem. Rodas de leitura, leitura compartilhada, produção coletiva e individual de textos, projetos com gêneros que circulam na comunidade, jogos de reflexão fonológica e atividades em duplas ou pequenos grupos podem ser combinados conforme os objetivos de aprendizagem. O estudo de Saraiva e Almeida (2025) mostra a pertinência de práticas continuadas de leitura e produção textual em uma turma que carregava dificuldades desde o período pandêmico. Já Starling-Alves, Hirata e Oliveira (2023) reforçam a necessidade de atenção específica à fluência e à compreensão. Esses resultados não são concorrentes: uma prática pedagógica robusta pode desenvolver precisão e fluência ao mesmo tempo que amplia compreensão e uso social da escrita.

Freire (2011) acrescenta um critério de qualidade a essa recomposição: os textos e situações de linguagem precisam dialogar com a experiência dos estudantes. O pós-pandemia não deve ser tratado apenas como déficit estatístico; foi uma experiência social

que produziu memórias, inseguranças, mudanças familiares e novas formas de comunicação. Quando esses elementos podem ser nomeados, lidos e escritos, a escola reconstrói vínculos e dá função à linguagem. Isso não significa abandonar objetivos curriculares, mas reconhecer que leitura e escrita são práticas de interpretação do mundo. A recomposição torna-se, assim, processo pedagógico e também de reaproximação dos estudantes com a cultura escolar.

A literatura revisada oferece menos evidências sobre a eficácia de intervenções específicas de longo prazo em alfabetização do que sobre a existência dos déficits. Essa é uma lacuna importante. Estudos como os de Kuhfeld, Lewis e Peltier (2023), Ardington, Wills e Kotze (2021) e Starling-Alves, Hirata e Oliveira (2023) são fortes na mensuração de resultados, enquanto pesquisas qualitativas brasileiras detalham experiências e mediações. Ainda são necessários estudos que acompanhem, por vários anos, quais combinações de intervenção — tutoria, agrupamentos flexíveis, ampliação de tempo, práticas de leitura, trabalho fonológico, formação docente — produzem resultados sustentáveis em diferentes redes. Reconhecer essa lacuna evita transformar recomendações plausíveis em certezas não demonstradas.

Políticas públicas e responsabilidade sistêmica

Os dados analisados também mostram que a recomposição não pode ser atribuída exclusivamente ao professor. A crise expôs desigualdades que antecedem a sala de aula: conectividade, renda, condições de moradia, disponibilidade de livros, estabilidade das trajetórias escolares e capacidade das redes de manter contato com as famílias. O relatório do UNICEF Brasil e do Cenpec Educação (2021) deixa claro que a exclusão escolar se intensificou justamente entre grupos historicamente mais vulneráveis. Se o problema tem dimensão estrutural, a resposta precisa incluir financiamento, infraestrutura, busca ativa, acompanhamento das trajetórias e apoio pedagógico às escolas.

No plano internacional, *The State of Global Learning Poverty: 2022 Update*, elaborado pelo Banco Mundial e parceiros (World Bank *et al.*, 2022), estimou forte agravamento da pobreza de aprendizagem e chamou atenção para o risco de crianças chegarem ao final da educação primária sem compreender um texto simples. A medida é mais ampla que alfabetização em sentido estrito, mas reforça a centralidade da leitura na

recuperação educacional. O documento converge com Minea-Pic (2023) quanto à necessidade de respostas organizadas e direcionadas, e com a UNESCO (2023) quanto à prioridade de recuperar estudantes que foram menos alcançados durante a crise.

No Brasil, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, instituído pelo Decreto nº 11.556/2023, constitui uma resposta federativa relevante ao estabelecer a garantia do direito à alfabetização e a recomposição das aprendizagens como responsabilidade articulada entre União, estados, Distrito Federal e municípios (Brasil, 2023). Seu potencial, contudo, depende de implementação consistente: formação, materiais, avaliação, suporte às redes, coordenação entre entes e capacidade de usar dados sem reduzir a política a metas numéricas. O indicador do Inep (2024) deve funcionar como sinal de necessidade e instrumento de monitoramento, não como substituto da análise pedagógica realizada nas escolas.

Essa distinção é importante porque políticas de avaliação podem produzir dois usos opostos. Um uso formativo ajuda a localizar necessidades, distribuir apoio e acompanhar a efetividade das ações. Um uso meramente classificatório pode intensificar pressão por resultados rápidos, estreitar o currículo e induzir práticas de treino. A perspectiva de Soares (2020) e Street (2014) alerta para essa tensão: alfabetizar é apropriar-se do sistema de escrita em práticas socialmente significativas. A política pública precisa proteger o tempo pedagógico necessário para esse processo e oferecer condições para que as escolas trabalhem com a diversidade de níveis sem transformar diferenças de trajetória em expectativas reduzidas para determinados grupos.

A formação continuada é parte dessa infraestrutura. O pós-pandemia ampliou a necessidade de o professor interpretar avaliações, organizar agrupamentos temporários, combinar intervenções explícitas com situações autênticas de leitura e escrita e utilizar tecnologias de modo pedagógico. Camini e Freitas (2022) mostram a intensidade das dificuldades vividas por alfabetizadoras durante o ensino remoto; Souza *et al.* (2023) evidenciam o peso das mediações; Machado e Silva (2022) indica que, sob determinadas condições, instrumentos digitais podem apoiar avanços. Em conjunto, esses estudos sugerem que tecnologia não deve ser tratada como solução autônoma, mas como recurso cuja qualidade depende de intencionalidade, acesso e formação.

Uma política de médio e longo prazo, portanto, precisa combinar pelo menos quatro movimentos: garantir presença e vínculo escolar; produzir diagnóstico confiável e pedagógico; sustentar intervenções intensivas sem empobrecer o letramento; e

monitorar resultados com atenção às desigualdades. O princípio de equidade implica oferecer mais apoio onde as condições foram mais adversas. Isso inclui estudantes de escolas rurais, territórios vulneráveis, famílias com acesso limitado à internet e crianças que tiveram menor continuidade de contato com a escola. A recomposição torna-se mais consistente quando deixa de ser campanha temporária e passa a integrar a organização permanente das redes.

Considerações finais

A revisão confirma que a pandemia da COVID-19 produziu uma ruptura relevante nas trajetórias de alfabetização e leitura, mas também mostra que seus efeitos não foram homogêneos. O indicador nacional de alfabetização caiu fortemente entre 2019 e 2021, pesquisas internacionais identificaram déficits médios de aprendizagem e estudos brasileiros registraram lacunas persistentes em fluência, compreensão e escrita. A comparação entre contextos, por sua vez, revela que condições de acesso, frequência das interações, apoio familiar e qualidade da mediação modificaram os resultados. Por isso, expressões genéricas como “a pandemia causou perda de aprendizagem” precisam ser acompanhadas de informação sobre o que foi medido, em qual população e sob quais condições.

O diálogo teórico permite interpretar essas evidências de modo mais amplo. Ferreiro e Teberosky mostram que estudantes podem estar em níveis conceituais distintos de apropriação da escrita; Soares exige integrar aprendizagem do sistema e práticas de letramento; Vygotsky evidencia o papel da mediação social; Freire recoloca experiência e sentido no centro do ato de ler; Kleiman e Street lembram que acesso à escrita é também acesso a práticas sociais situadas. Esses referenciais convergem para rejeitar respostas padronizadas e puramente mecânicas, sem negar a necessidade de ensino explícito das habilidades que sustentam a leitura e a escrita.

A recomposição das aprendizagens, portanto, demanda avaliação diagnóstica formativa, agrupamentos e intervenções flexíveis, atenção a fluência e compreensão, trabalho sistemático com o sistema alfabético, leitura frequente de textos significativos e oportunidades reais de produção escrita. O professor é central, mas não pode assumir sozinho uma tarefa produzida por desigualdades estruturais. Formação continuada, materiais, tempo de planejamento, coordenação pedagógica, acompanhamento das

trajetórias e políticas federativas são condições para que a resposta pedagógica alcance escala e continuidade.

Como limite, esta revisão reúne estudos de delineamentos heterogêneos e não pretende estimar um efeito causal único. O recorte internacional também é mais amplo do que a alfabetização brasileira, sendo utilizado para contextualizar tendências e estratégias. Em contrapartida, a explicitação do corpus e a comparação entre resultados permitem maior transparência analítica do que uma revisão puramente descritiva. Pesquisas futuras devem acompanhar longitudinalmente crianças que iniciaram a escolarização durante a pandemia e avaliar intervenções específicas de recomposição, especialmente em redes públicas brasileiras, identificando quais estratégias produzem avanços sustentáveis sem estreitar o conceito de alfabetização e letramento.

A principal síntese é que recompor não significa retornar ao ponto anterior à pandemia nem simplesmente "dar o conteúdo atrasado". Significa reconhecer trajetórias distintas, reconstruir mediações e criar condições para que cada estudante avance na apropriação do sistema de escrita e na participação em práticas sociais de leitura e produção textual. Nesse sentido, a reconstrução da aprendizagem é um processo de médio e longo prazo que exige precisão diagnóstica, densidade pedagógica e compromisso público com a equidade.

Referências

ARDINGTON, Cally; WILLS, Gabrielle; KOTZE, Janeli. **COVID-19 learning losses: Early grade reading in South Africa.** International Journal of Educational Development, [S. l.], v. 86, art. 102480, out. 2021. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2021.102480. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102480. Acesso em: 29 ago. 2026.

BETTHÄUSER, Bastian A.; BACH-MORTENSEN, Anders M.; ENGZELL, Per. **A systematic review and meta-analysis of the evidence on learning during the COVID-19 pandemic.** Nature Human Behaviour, London, v. 7, n. 3, p. 375-385, mar. 2023. DOI: 10.1038/s41562-022-01506-4. Disponível em: https://doi.org/10.1038/s41562-022-01506-4. Acesso em: 29 ago. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023.** Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 13 jun. 2023, p. 3. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-11.556-de-12-de-junho-de-2023-489126833. Acesso em: 29 ago. 2026.

CAMINI, Patrícia; FREITAS, Alice Teixeira de. **Ensino remoto na pandemia de covid-19: alfabetização em risco na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.** Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 23, n. 68, p. 250-264, 2022. DOI: 10.12957/teias.2022.60952. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/60952. Acesso em: 29 ago. 2026.

DIAS, Daniele Pampanini; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **Das (im)possibilidades de se alfabetizar e investigar em condições de isolamento social.** Revista Brasileira de Alfabetização, [S. l.], n. 14, p. 228-244, 2021. DOI: 10.47249/rba2021495. Disponível em: https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/495. Acesso em: 29 ago. 2026.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2024.** 2. ed. Brasília, DF: Inep/MEC, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quinto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 29 ago. 2026.

JAKUBOWSKI, Maciej; GAJDEROWICZ, Tomasz; PATRINOS, Harry Anthony. **COVID-19, school closures, and student learning outcomes: new global evidence from PISA.** Washington, DC: World Bank, 2024. (Policy Research Working Paper, n. 10666). DOI: 10.1596/1813-9450-10666. Disponível em: https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/099932301112496929. Acesso em: 29 ago. 2026.

KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KUHFELD, Megan; LEWIS, Karyn; PELTIER, Tiffany. **Reading achievement declines during the COVID-19 pandemic: evidence from 5 million U.S. students in grades 3-8.** Reading and Writing, Dordrecht, v. 36, n. 2, p. 245-261, 2023. DOI: 10.1007/s11145-022-10345-8. Disponível em: https://doi.org/10.1007/s11145-022-10345-8. Acesso em: 29 ago. 2026.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO E SILVA, Polena Valesca de. **Alfabetização e letramento em tempos de pandemia: relatos de experiência durante o ensino remoto.** Revista Docência e Cibercultura, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 1-20, 2022. DOI: 10.12957/redoc.2022.64568. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/64568. Acesso em: 29 ago. 2026.

MINEA-PIC, Andreea. **Catching up on lost learning opportunities: research and policy evidence on key learning recovery strategies.** OECD Education Working Papers, Paris, n. 292, 2023. DOI: 10.1787/a69c5909-en. Disponível em: https://doi.org/10.1787/a69c5909-en. Acesso em: 29 ago. 2026.

SARAIVA, Kariny da Silva; ALMEIDA, Roseli Maria Rosa de. **As dívidas com a alfabetização e o letramento no período pós-pandemia.** Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade, Naviraí, MS, v. 12, n. 31, p. 337-355, abr./jun. 2025. DOI: 10.55028/pdres.v12i31.22804. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/22804. Acesso em: 29 ago. 2026.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/. Acesso em: 29 ago. 2026.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever.** São Paulo: Contexto, 2020.

SOUZA, Vilma Aparecida de; KATRIB, Cairo Mohamad Ibrahim; NUNES, Klívia de Cássia Silva; REZENDE, Valéria Moreira. **Alfabetização e (pós-)pandemia: intercorrências no processo de constituição de leitores e escritores.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 18, n. esp. 1, p. e023067, 2023. DOI: 10.21723/riaee.v18iesp.1.18470. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/18470. Acesso em: 29 ago. 2026.

STARLING-ALVES, Isabella; HIRATA, Guilherme; OLIVEIRA, João Batista A. **Covid-19 school closures negatively impacted elementary-school students' reading comprehension and reading fluency skills.** International Journal of Educational Development, [S. l.], v. 99, art. 102753, maio 2023. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2023.102753. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102753. Acesso em: 29 ago. 2026.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

UNESCO. **Education: From disruption to recovery.** Paris: UNESCO, 2023. Disponível em: https://www.unesco.org/en/covid-19/education-response. Acesso em: 29 ago. 2026.

UNICEF BRASIL; CENPEC EDUCAÇÃO. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação.** Brasília, DF: UNICEF, 2021. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/relatorios/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil. Acesso em: 29 ago. 2026.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WORLD BANK; UNICEF; FCDO; USAID; BILL & MELINDA GATES FOUNDATION; UNESCO. **The State of Global Learning Poverty: 2022 Update.** Washington, DC: World Bank, 2022. Disponível em: https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/state-of-global-learning-poverty. Acesso em: 29 ago. 2026.