



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CAMPUS DE TRÊS LAGOAS**

STEFANY DOS SANTOS ANTONIO

**O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: UMA ANÁLISE SOBRE OS PERÍODOS PRÉ E
PÓS PANDÊMICOS**

**TRÊS LAGOAS, MS
2025**

STEFANY DOS SANTOS ANTONIO

**O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: UMA ANÁLISE SOBRE OS PERÍODOS PRÉ E
PÓS PANDÊMICOS**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, do campus de Três Lagoas, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Ione da Silva Cunha Nogueira.

**TRÊS LAGOAS, MS
2025**

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a minha família, que se fez e faz alicerce e apoio desde que entrei e escolhi o caminho da educação como carreira profissional, com especial destaque a minha mãe; Maria Luiza Pezzi, meu irmão Gabriel Henrique dos Santos Antonio e a minha irmã mais velha Carla Cristina dos Santos Antonio, primeira professora da família e exemplo de vida.

Agradeço a minha esposa e companheira Anieli Eliza S. Sacchi por todo apoio e incentivo, sem ela a realização desta pesquisa não seria possível.

Agradeço a toda a equipe que compõem a unidade de ensino em que atuo; E.M. Prof. Elaine de Sá Costa, por incentivarem a continuidade dos estudos e progressão de carreira, e por me darem suporte sempre que necessário, com um adendo singular a coordenação e a direção de Ilda A. dos Santos e Ana Laura B. Pelição.

Agradeço a todos meus amigos que entre choros e risadas nunca duvidaram do meu potencial, menciono alguns de que me recordo no momento: Abnaia Talita O. Ferreira, Maíra S. Carvalho, Douglas M. Ferreira, Beatriz dos S. B. da Silva, Paulo Henrique Leal, José Humberto Cunha, Mayara Alves, Lucineide Santos e Karla Suesi.

Para meu eterno amigo de vida e graduação que me acompanha desde que éramos estudantes do ensino fundamental até a pós graduação em educação, eu agradeço com imensurável carinho, Victor Coqueiro de Sousa, sem você está caminhada seria muito mais árdua e difícil.

Agradeço a minha orientadora, professora Dra. Ione da Silva Cunha Nogueira, por toda paciência, lucidez e calma de que tudo daria certo, uma professora com distinta sensibilidade e um ser humano único.

Agradeço as professoras Dras. Josania Lima Portela Carvalhêdo e Silvia Adriana Rodrigues, que ao comporem a banca de qualificação, jogaram luz e fizeram apontamentos essenciais para que a minha tão sonhada pesquisa ganhasse forma.

Por fim agradeço a UFMS campus de Três Lagoas por ser a minha casa, tanto na minha jornada em busca da licenciatura em História quanto na realização do sonho em me tornar mestre em educação, ao corpo docente de ambos os cursos guardo todos em meu coração com carinho, pois vocês construíram um lugar de; pesquisa, debates, muito estudo, afeto e esperança na educação pública e de qualidade.

RESUMO

Após a vivência de distanciamento social sentida na pandemia do Covid- 19, o ensino fundamental do município de Três Lagoas no Mato Grosso do Sul, deparou-se com um problema sistêmico no aprendizado das crianças dos 4ºs e 5ºs anos: as mesmas não estavam alfabetizadas. Diante desta realidade educacional sentida no ano de 2022, surge uma necessidade de pesquisa; compreender o ciclo de alfabetização do município antes, durante e depois da pandemia (2019-2023). Tomando como norte a seguinte questão problema: de que forma a pandemia poderia ou não, ter prejudicado o ciclo de alfabetização das crianças três lagoenses. O primeiro passo metodológico realizado, foi o; levantamento bibliográfico, a partir de uma revisão integrativa de literatura, destacando o diferencial da pesquisa em questão, e as contribuições para área em relação do que já foi publicado anteriormente. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa concentrando o trabalho como descritivo. Define-se o estudo como explicativo e documental, no qual, foram selecionados os seguintes documentos oficiais para análise e investigação: BNCC, Orientações Curriculares de Três Lagoas, Atividades de alfabetização enviadas pelas unidades escolares durante o ensino remoto (APCA) e o conteúdo exigido em avaliações de larga escala no componente curricular de Língua Portuguesa. Além da análise documental, o trabalho realizado sustentou-se pelos indicadores de aprendizado, dados esses encontrados no desempenho dos 4ºs e 5ºs anos nas avaliações como o SAEB e o CAED, também no componente curricular de Língua Portuguesa, os números destacados foram tabulados e organizados em figuras e tabelas. Dessa forma como instrumento de coleta de dados utilizou-se tanto documentos quanto estatísticas. A organização e interpretação desses dados foi realizada através da Análise de Conteúdo: partindo pelo trabalho de inclusão e exclusão, categorização, e inferência. Os resultados obtidos demonstraram que realmente a pandemia causou impactos na alfabetização dos estudantes do ensino fundamental. Além disso, observou-se que as orientações curriculares tanto municipais quanto nacionais, juntamente com as avaliações de larga escala não contribuem para que o ciclo de alfabetização se realize, pelo contrário, ambas enrijecem o ensino pelo seu caráter sequencial, estruturado em etapas e anos de aprendizagem, dificultando o reconhecimento e a existência das crianças que não se alfabetizam “no ano correto”, pois as mesmas se tornam “estatísticas” que abaixam os números das unidades escolares nas avaliações de larga escala. A análise das APCAS nos revela as dificuldades experimentadas pelas unidades de ensino durante a pandemia, também demonstra e denuncia que as atividades alfabetizadoras enviadas remotamente não alfabetizaram de fato, podendo ressaltar assim a sua má formulação. Diante do exposto não há uma preocupação ampla do sistema educacional com o impacto pandêmico na alfabetização, e a inexistência de ações da administração pública para a recomposição de aprendizagem é evidenciada, a resolução dessa situação se concentra apenas na esperança de que o trabalho solitário do docente resolva questões estruturais. Esta realidade escolar é um projeto político e atende um mercado, considerando que o ato de ler e escrever liberta os indivíduos e lhes proporcionam um olhar e pensamento crítico sobre a realidade que os cerca.

Palavras-chave: Alfabetização; Avaliações em larga escala; APCA.

ABSTRACT

After the experience of social distancing during the Covid-19 pandemic, elementary schools in the municipality of Três Lagoas in Mato Grosso do Sul faced a systemic problem in the learning of children in the 4th and 5th grades: they were not literate. Given this educational reality faced in 2022, a need for research arises: to understand the literacy cycle of the municipality before, during and after the pandemic (2019-2023). Taking as a guide the following problem question: in what way could or could not the pandemic have harmed the literacy cycle of children in Três Lagoas. The first methodological step was a bibliographic survey, based on an integrative literature review, highlighting the uniqueness of the research in question and its contributions to the field compared to previous publications. The research is characterized as qualitative, focusing on descriptive work. The study is defined as explanatory and documentary, in which the following official documents were selected for analysis and investigation: BNCC, Curricular Guidelines of Três Lagoas, Literacy activities sent by school units during remote teaching (APCA) and the content required in large-scale tests in the Portuguese Language curricular component. In addition to document analysis, the research carried out is supported by learning indicators, found in the performance of 4th and 5th grade students in tests such as SAEB and CAED, also in the Portuguese Language curricular component. Therefore, as data collection instruments, document and statistics are used. The organization and interpretation of these data is carried out through Content Analysis, seeking to reach the proposed objectives. The results obtained demonstrate that the pandemic has indeed had an impact on the literacy of elementary school students. Furthermore, it is observed that both municipal and national curricular orientations, together with large-scale assessments, do not contribute to the literacy cycle being carried out, on the contrary, it makes teaching more rigid due to their sequential nature, structured in stages and years of learning, making it difficult to recognize and identify children who do not learn to read and write “in the right year”, as they become “statistics” that lower the numbers of school units in large-scale tests. The analysis of the APCAS reveals the difficulties experienced by schools during the pandemic. It also demonstrates and exposes that the literacy activities delivered remotely did not actually teach literacy, thus highlighting their poor design. Given the above, there is no widespread concern within the education system regarding the pandemic's impact on literacy, and the lack of public administration actions to restore learning is evident. The solution to this situation focuses solely on the hope that only the teacher's work will resolve structural issues. This school reality is a political project and serves a market, considering that the act of reading and writing liberates individuals and provides them with a critical perspective and thinking about the reality that surrounds them.

Keywords: Literacy; Large-scale tests; APCA.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Contribuições à temática.....	32
Quadro 2 – Contribuições à temática, aprofundamento.....	35
Quadro 3 – Contribuições à temática; 4ºs e 5ºs anos.....	39
Quadro 4 – Características de produção e suas contribuições temáticas	40

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – APCA 1º ano.....	86
Figura 2 – APCA 1º ano, lauda 1.....	87
Figura 3 – APCA 1º ano, lauda 2.....	88
Figura 4 – APCA 1º ano, lauda 3.....	89
Figura 5 – APCA 1º ano, lauda 4.....	90
Figura 6 – Orientações aos pais e familiares, lauda 5.....	92
Figura 7 – APCA 2º ano, lauda 1.....	93
Figura 8 – APCA 2º ano, lauda 2.....	94
Figura 9 – APCA 3º ano, temática.....	96
Figura 10 – APCA 3º ano, lauda 1.....	97
Figura 11 – APCA 3º ano, lauda 2.....	98
Figura 12 – APCA 3º ano, lauda 3.....	99
Figura 13 – APCA 3º ano, lauda 4.....	100
Figura 14 – APCA 3º ano, lauda 5.....	101
Figura 15 – APCA 3º ano, lauda 6.....	102
Figura 16 – APCA 3º ano, lauda 7.....	103
Figura 17 – APCA 3º ano, lauda 8.....	104
Figura 18 – APCA 3º ano, lauda 9.....	105
Figura 19 – APCA, Autoavaliação.....	106
Figura 20 – Acompanhamento das APCAS, Relatório Geral do 1º Bimestre.....	108
Figura 21 – Relatório Geral do 1º Bimestre.....	109
Figura 22 – Relatório Geral do 1º Bimestre, acompanhamento das devolutivas....	111
Figura 23 – Orientações APCAS para os Pais e Responsáveis.....	113
Figura 24 – Sugestões de trabalhos pedagógicos.....	114
Figura 25 – Outras sugestões.....	115
Figura 26 – CAED, Avaliação Diagnóstica.....	126
Figura 27 – CAED, Avaliação Diagnóstica lauda 1.....	127
Figura 28 – CAED, Avaliação Diagnóstica lauda 2.....	128
Figura 29 – CAED, Avaliação Diagnóstica lauda 3.....	129
Figura 30 – CAED, Avaliação Diagnóstica lauda 4.....	130
Figura 31 – CAED, Avaliação Diagnóstica lauda 5.....	131
Figura 32 – CAED, Avaliação Diagnóstica lauda 6.....	132

Figura 33 – CAED, Avaliação Diagnóstica lauda 7.....	133
Figura 34 – CAED, Avaliação Diagnóstica lauda 8.....	134
Figura 35 – CAED, Avaliação Diagnóstica lauda 9.....	135
Figura 36 – CAED, Avaliação Diagnóstica lauda 10.....	136
Figura 37 – CAED 3º Ciclo.....	137
Figura 38 – CAED 3º Ciclo, lauda 1.....	138
Figura 39 – CAED 3º Ciclo, lauda 2.....	139
Figura 40 – CAED 3º Ciclo, lauda 3.....	140
Figura 41 – CAED 3º Ciclo, lauda 4.....	141
Figura 42 – CAED 3º Ciclo, lauda 5.....	142
Figura 43 – CAED 3º Ciclo, lauda 6.....	143
Figura 44 – CAED 3º Ciclo, lauda 7.....	144
Figura 45 – CAED 3º Ciclo, lauda 8.....	145
Figura 46 – CAED 3º Ciclo, lauda 9.....	146
Figura 47 – CAED 3º Ciclo, lauda 10.....	147
Figura 48 – Resultado SAEB, Três Lagoas, 5º ano do Ensino Fundamental.....	150
Figura 49 – Resultado SAEB, 5º ano: E. M. Prof. Ramez Tebet.....	151
Figura 50 – Distribuição dos alunos por proficiência. E. M. Prof. Ramez Tebet.....	152
Figura 51 – Legenda. E. M. Prof. Ramez Tebet.....	153
Figura 52 – Resultados SAEB, 5º ano: E. M. Prof. Odeir Antônio da Silva.....	154
Figura 53 – Distribuição dos alunos por proficiência. E. M. Prof. Odeir Antônio da Silva.....	155
Figura 54 – Legenda. E. M. Prof. Odeir Antônio da Silva.....	155
Gráfico 1 – Desempenho dos 5ºs anos das unidades de ensino entres os anos de 2019 a 2023.....	160

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Total de produções encontradas. Números de trabalhos identificados por descritor e base de indexação.....	24
Tabela 2 – Total de produções selecionadas.....	25
Tabela 3 – Literaturas e suas temáticas.....	26
Tabela 4 – Desempenho dos 4ºs anos na Avaliação Diagnóstica CAED.....	157
Tabela 5 – Desempenho dos 5ºs anos na Avaliação Diagnóstica CAED.....	157
Tabela 6 – Desempenho dos 4ºs anos no 3º ciclo CAED.....	159
Tabela 7 – Desempenho dos 5ºs anos no 3º ciclo CAED.....	159

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação

APCA - Atividades Pedagógicas Complementares à Aprendizagem

BIRD - Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAED - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação

CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CNE - Conselho Nacional de Educação

CF - Constituição Federal

CONSED - Conselho Nacional de Secretários da Educação

COVID - Doença do Coronavírus

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MEC - Ministério da Educação

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

MS - Mato Grosso do Sul

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMS - Organização Mundial de Saúde

ONU - Organização das Nações Unidas

OTAN - Organização do Tratado do Atlântico Norte

PBA - Programa Brasil Alfabetizador

PCN - Parâmetro Curriculares Nacionais

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNAIC - Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa

PNE - Plano Nacional de Educação

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

REME - Rede Municipal de Educação

RN - Rio Grande do Norte

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SED - Secretaria de Estado de Educação

SEMEC - Secretaria Municipal de Educação e Cultura

UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 ESCOLHAS METODOLÓGICAS.....	16
3 REVISÃO DE LITERATURA	21
3.1 Caminhos metodológicos da revisão de literatura.....	21
3.2 Contribuições das produções para a área da educação.....	23
3.3 Reflexões sobre o impacto da pandemia.....	26
3.4 A utilização de avaliações externas e internas como parâmetro de análise.....	32
3.5 Análise sobre os impactos da alfabetização com foco nos 4ºs e/ou 5ºs anos do ensino fundamental.....	36
3.6 Avaliando a alfabetização: uma proposta para um novo PNE.....	39
3.7 Algumas considerações: Debates iniciados e perspectivas de pesquisa.....	40
4 ALFABETIZAÇÃO CONCEITOS, TEORIAS E PRÁTICAS	42
4.1 A alfabetização no Brasil: processos históricos, sistema educacional e políticas públicas	42
4.2 Alfabetização desdobrando seu(s) significado(s)	47
4.3 Educação e as relações de poder.....	58
4.4 Base Nacional Comum Curricular: criação e alfabetização quais caminhos percorridos	61
4.5 Orientações curriculares da rede municipal de Três Lagoas – MS: O que a orienta para alfabetizar?	76
5 A ESCOLA, A PANDEMIA, E AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: UM OLHAR SOBRE SUAS CONEXÕES	84
5.1 Ensino remoto: Análise sobre as APCAS, alfabetização e o cotidiano escolar em tempos de pandemia.....	84
5.2 Avaliações externas quando, como e por quê foram implementadas	116
5.3 Utilização dos indicadores: O que o SAEB e o CAED apontam sobre a educação de Três Lagoas entre 2019 a 2023	125
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	162
REFERÊNCIAS	170

1 INTRODUÇÃO

Em dezembro de 2019 um vírus com grande capacidade de transmissibilidade se alastrou pelo mundo, denominado COVID – 19, causando grandes impactos na vida de todos os indivíduos espalhados pelo globo. O covid-19 é um vírus que atinge o sistema respiratório, tornando-se letal a pessoas que possuem doenças crônicas e autoimunes, por ser transmitido pelo ar e pelo contato em superfícies contaminadas a OMS declarou estado de emergência e considerou o covid-19 uma pandemia, devido ao crescimento exponencial de pessoas contaminadas pelo vírus juntamente com o número de óbitos causados pela doença, também foi declarado a necessidade de práticas que combatessem a sua proliferação como o uso obrigatório de máscaras pelas ruas, a constante higienização das mãos, o não compartilhamento de artefatos e o que mais causou implicações na vida de todos: a quarentena.

As pessoas deveriam ao máximo evitar sair de casa, e foi considerado proibido qualquer prática social que aglomerasse pessoas, dessa forma todos os ramos da vida em sociedade foram afetados e adaptados a uma nova realidade, as práticas no mundo do trabalho foram alteradas, as pessoas procuravam manter suas vidas e práticas econômicas sem se encontrar pessoalmente, dessa forma fizeram da internet e da tecnologia uma ferramenta essencial para que a “economia continuasse girando.”

O Estado brasileiro lançou mão de programas emergenciais para o auxílio daqueles cidadãos com maior vulnerabilidade social que foram afetados pela pandemia e tiveram suas rendas comprometidas, além de ajustes na flexibilidade nos direitos dos trabalhadores com carteira assinada, suspendendo algumas obrigações dos empregadores e também possibilitando o cancelamento momentâneo do contrato de trabalho.

Consequentemente a educação foi afetada, as escolas foram fechadas e o ensino passou a ser realizado de maneira “remota”, na qual os estudantes mantinham suas atividades escolares dentro de suas casas, mantendo o calendário escolar e o ano letivo em andamento mesmo com a suspensão das aulas presenciais. Através dessa nova realidade, todos estavam buscando soluções para amenizar os impactos que a falta do contato humano impõe nas mais diversas relações, na educação os professores buscavam manter o processo de ensino aprendizagem por meio das tecnologias e pelo envio de atividades físicas que as escolas disponibilizavam para que os estudantes as buscassem e realizassem em seus lares.

Diante desta situação os anos de 2020 e 2021 foram repletos de singularidades nunca antes vividas em diversos setores da sociedade, inclusive um dos principais setores atingidos foi a educação brasileira. Dessa forma a presente pesquisa buscou analisar uma dentre tantas particularidades que possam causar consequências à educação brasileira pelo que foi vivenciado nos anos pandêmicos, tornando-se a questão problema que embasou todo o trabalho realizado, que é: o cumprimento ou não do ciclo de alfabetização das crianças do ensino fundamental, a estrutura que rege este ciclo e as consequências pandêmicas. O interesse pela temática proposta se dá pelas vivências observadas no chão da escola, no ano de 2022 ingressei na rede municipal de Três Lagoas – MS via concurso público, como professora efetiva no 4º ano do ensino fundamental, neste ano em específico mesmo com o uso de máscaras e mantendo as práticas de higienização das mãos, foi o primeiro ano da volta do ensino presencial das escolas brasileiras pós pandemia. Um problema que se foi observado não só em minha sala de aula de 4º ano, mas em toda rede municipal, foi o grande índice de crianças não leitoras e escritoras frequentes nos 4ºs e 5ºs anos de todas as escolas do município, não sendo uma reclamação específica de um professor ou outro, ou de uma escola ou outra, a secretária de educação promoveu encontros e formações que abordassem a temática; e buscava constantemente nos encontros com os professores propor ideias e delimitar estratégias de recomposição de aprendizagem, ações que se faziam necessárias e urgentes em todas as escolas de Três Lagoas.

Como historiadora formada (em 2019) na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas, a curiosidade por compreender as raízes e os processos históricos emergiram, primeiramente me propus a aprender mais sobre a pedagogia e a alfabetização, pelas crianças que eu precisava alfabetizar em sala de aula e pelo meu fazer professora. E desse aprender mais se desenha naturalmente e gradualmente um processo de pesquisa e escrita. Fugindo a temática da minha primeira formação (História) mas constantemente presente em minha prática docente, tive de estudar e compreender os principais teóricos pedagógicos, debates sobre a infância e a teoria da psicogênese da escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), teoria essa utilizada por mim como forma de compreender a alfabetização. Para que essa pesquisa se realizasse foi exigido um trabalho além do de pesquisadora, se fez necessário também que ocorresse uma formação continuada, para que meus conhecimentos pedagógicos fossem lapidados e melhor estruturados,

somando a prática do chão da sala de aula com a pesquisa, me transformo em uma nova professora, me aceitando e me construindo como uma pedagoga melhor, para mim mesma, e principalmente pelas minhas crianças.

A principal e mais utilizada justificativa para este “problema de alfabetização” elucidado anteriormente, foi que a pandemia causou impactos no processo de ensino e aprendizagem das crianças três lagoenses. O que instiga a realização de perguntas e a busca por respostas é compreender o que de fato é o processo de alfabetização, e como ele ocorria no período pré-pandêmico, visando entender se a qualidade e os índices de alfabetização no município de Três Lagoas eram realmente melhores ou não no ano anterior a pandemia. O que muitos professores sentem em sala de aula é que as exigências desenfreadas para melhores resultados em avaliações externas e o aumento nos números dos índices dessas avaliações é uma busca constante no sistema educacional brasileiro de forma geral, exigências essas que não foram alteradas e nem amenizadas mesmo com a vivência da pandemia do covid-19, o que traz muitas reflexões sobre essas relações de: alfabetização e avaliações externas e o trabalho do docente em meio a uma realidade ímpar.

O trabalho partiu a priori do levantamento bibliográfico acerca das contribuições já existentes nesta temática, e qual é o meu diferencial de pesquisa, destacando o que anseio contribuir, este levantamento bibliográfico é embasado pela realização de uma revisão de literatura integrativa. Após este levantamento a pesquisa se concentra em um breve levantamento sobre a historiografia e contextualização das temáticas propostas, bem como a análise documental dos currículos nacional e municipal (documentos oficiais), será realizado também uma análise sobre as atividades realizadas durante o ensino remoto que as unidades de ensino preparavam e disponibilizavam para as famílias (APCAS), bem como as exigências presentes nas avaliações em larga escala ou seja o conteúdo presente e o levantamento de dados sobre o desempenho dos discentes nestas mesmas avaliações caracterizando esta pesquisa como qualitativa.

Busco dessa forma, com o objetivo geral: compreender os resultados das avaliações em larga escala em Língua Portuguesa, no período pré-pandêmico e pós-pandêmico, analisando o desempenho de estudantes dos quartos e quintos anos da rede municipal de ensino de Três Lagoas, MS e suas eventuais lacunas de aprendizagem. Para alcançar este objetivo geral foi traçado os seguintes objetivos específicos:

a) Explicar os dados sobre os índices de crianças não alfabetizadas nos 4ºs e 5ºs anos do ensino fundamental, nos anos de 2019 a 2023 através das avaliações em larga escala municipal e nacional, sendo respectivamente o CAED e o SAEB. Bem como o conteúdo de Língua Portuguesa presente nestas avaliações.

b) Descrever as atividades remotas enviadas para os estudantes pelas unidades de ensino entre os anos de 2020 e 2021, a fim de observar o conteúdo alfabetizador exigido.

c) Discutir quais os reflexos do ensino remoto no processo de alfabetização dos estudantes do quarto e quinto ano da rede municipal de ensino de Três Lagoas-MS, em razão da Pandemia pelo Covid 19.

Como parte da linha de pesquisa Educação, Infâncias e Diversidades, temos como principal sujeito social desta pesquisa as crianças dos 4ºs e 5ºs do município de Três Lagoas - MS, que possuem em média e variam suas idades entre os 8 e os 10 anos, crianças estas inseridas em uma teia de expectativas educacionais como o de sua alfabetização, o seu contato com o mundo letrado e a sua capacidade de leitura e escrita. Estas expectativas resultam em uma gama de interesses estruturais, que caminham desde; políticas públicas, interesses econômicos e a práxis do professor em sala de aula. Dessa forma alfabetizar uma criança vai muito além do ensino de vogais e consoantes, é uma ação transformadora que possui uma complexidade de variáveis e traz consigo uma profundidade de aspectos a serem considerados e como desejado por mim, pesquisados.

O trabalho realizado está dividido em 6 seções, além da presente introdução, sendo eles a segunda seção intitulada “*Escolhas metodológicas*”: Discorrendo sobre todo o caminho científico que foi percorrido. A terceira denominada “*Revisão de Literatura*”: em que trago uma revisão de literatura integrativa como forma de levantamento bibliográfico sobre as produções já existentes na área.

Na quarta seção “*Alfabetização: conceitos, teorias e práticas*”, buscou-se o alcance de todos os objetivos citados anteriormente, através da compreensão das relações e dos processos históricos envoltos aos principais conceitos trabalhados nesta pesquisa, tendo como um conceito fundamental o de alfabetização, destrinchando sobre seu significado teórico e suas práticas, para isso é necessário recorrer aos principais autores que dissertam sobre a temática como Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999), Magda Soares (2005) e Paulo Freire (1989), o diálogo entre

eles se fez essencial para o entendimento da complexidade e profundidade que o conceito de alfabetização traz consigo.

Além do entendimento sobre o conceito de alfabetização, a estruturação do sistema educacional brasileiro é um fator basilar e pulsante no reflexo da realidade em sala de aula, para compreender essa estrutura precisou-se jogar luz sobre o currículo e o que baseia tal currículo, por essa necessidade foi realizado uma análise entre as relações existentes entre a BNCC, as Orientações curriculares da rede municipal de Três Lagoas – MS e o que ambas entendem sobre a alfabetização.

Trazer a BNCC e as Orientações Curriculares de Três Lagoas para a pesquisa faz parte do processo de elucidação do como a educação brasileira, com recorte em Três Lagoas - MS, a partir de documentos oficiais, ignora desvios, pois sua estruturação em anos escolares (levando em consideração a alfabetização), teoriza que o ensino é linear; em que cada ano escolar é responsabilizado e encarregado por atingir certas competências e habilidades, para que se passe de “nível”, e no próximo ano, novas competências e habilidades possam ser exigidas, nesse caso os desvios não ocorrem? Segundo os currículos não, se alfabetiza em um determinado momento e se cobra leitura e interpretação em outro momento, mas na realidade esse momentos se entrecruzam e a educação é baseada em movimentos embaraçados e não lineares.

A quinta seção “A escola, a pandemia, e as avaliações externas: um olhar sobre suas conexões”, investigou sobre o uso das APCAS durante o ensino remoto e o envolvimento da família na realização destas atividades, além de observar as angústias das unidades de ensino pelo repentino isolamento social registradas em relatórios. As APCAS, foram uma estratégia utilizada pelo município durante o ensino remoto, quinzenalmente eram enviadas as famílias atividades de todos os componentes curriculares, elaboradas pelos professores, tais atividades eram responsáveis por representar os conhecimentos trabalhados e apropriados, a vivência e a aprovação do estudante no ano escolar em questão.

Neste momento de pesquisa, as APCAS nos revela o que foi cobrado dos estudantes dos 1ºs ao 3ºs anos no componente curricular de Língua Portuguesa, ou seja quais conteúdos alfabetizadores foram encaminhados e qual a sequência lógica destes conteúdos (aumentando sua complexidade conforme a etapa de ensino). Estas atividades também demonstraram uma determinada certeza ou suposição de que os estudantes estavam aprendendo, mesmo que fora das escolas. A conexão das

APCAS com os currículos e com as avaliações em larga escala, transparece o como o sistema enxerga a alfabetização, e o como esse olhar estruturado se afasta da teoria propagada.

Somou-se a isso, como uma das principais fontes de informação para a realização desta pesquisa; as avaliações de larga escala aplicadas nos anos de 2019 a 2023. Utilizada como uma ferramenta de análise de dados pelos seus indicadores, a mesma não passou despercebida, sem deixar de mencionar, refletir e problematizar a criação dessas avaliações, o que e para quem estas avaliações atendem e foram criadas e o como estas fazem parte de um projeto e de uma consolidação de um tipo educação, guiada pela ideologia mercadológica neoliberal, Freitas (2014). Cabe ressaltar que o conteúdo presente em algumas destas avaliações foi estudado, a fim de compreender quais habilidades do componente curricular de Língua Portuguesa os discentes dos 4ºs e 5ºs anos devem possuir, bem como o que isso pode dizer sobre o ciclo de alfabetização.

Finalizou-se esta pesquisa com a seção 6 “Considerações Finais”, que será dedicada ao balanço e levantamento do que foi investigado e quais conclusões foram tomadas diante do trabalho realizado.

2 ESCOLHAS METODOLÓGICAS

A pesquisa em educação possui características próprias e o caminho a ser percorrido para atingir os objetivos estipulados, ou seja, a metodologia utilizada, também possui suas singularidades, delineamos aqui os passos a serem dados nesta caminhada da construção do saber científico.

Entende-se como teoria o conhecimento constituído anteriormente, na qual suas contribuições permitem construções futuras, Minayo *et al.* (2002, p. 18), descreve a teoria como: “A teoria é construída para explicar ou entender um fenômeno, um processo ou um conjunto de fenômenos e processos. Este conjunto citado constituiu o domínio empírico da teoria, pois esta tem sempre um caráter abstrato”. Segundo Minayo *et al.* (2002) nenhuma teoria tem a capacidade de esgotar o conhecimento de determinados processos, neste momento surge o papel do investigador, na qual recorta uma configuração social que o inquieta, e trabalha sobre o mesmo, de forma que este recorte seja sistematizado com a realidade, compreendendo as relações envoltas a ele.

Considerando as contribuições de Ludke e André (1986), sobre a natureza da pesquisa, não somente mas pertencente a pesquisa qualitativa, a fim de compreender as subjetividades do objeto de estudo, valorizando as relações humanas, construções históricas e sociais, bem como as influências econômicas e políticas que agem diretamente sobre o objeto e seu entorno. A pesquisa de caráter qualitativo não procura confirmar leis gerais, mas trata os dados de maneira interpretativa, inferindo a eles suas particularidades, como esclarecem Bogdan e Biklen (1994):

Os investigadores qualitativos em educação estão sempre a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber “aquilo que eles experimentam o modo como eles interpretam suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (Psathas, 1973). Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhe permitam tomar decisões em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução da investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos (...) (Bogdan; Biklen, 1994, p. 51).

Buscou-se então a compreensão da vivência dos sujeitos, valorizando o como os indivíduos envolvidos na pesquisa percebem o problema proposto, quais outros aspectos sociais podem estar relacionados aos dados obtidos e trabalhados. Assim como ponderado por Moroz e Gianfaldoni (2006):

Pode-se dizer, portanto, que a elaboração do conhecimento científico é um processo de busca de respostas: a pesquisa científica tem por objetivo elaborar explicações sobre a realidade, sendo possível tanto preencher lacunas num determinado sistema explicativo vigente num momento histórico quanto colocar em xeque dado sistema (Moroz; Gianfaldoni, 2006, p. 16).

É de suma importância acrescentar que a fonte de coleta de dados e os dados utilizados também se baseiam em índices, porcentagens e estatísticas, sendo um fator essencial para a realização da pesquisa, contudo as informações numéricas são explicadas e analisadas considerando os fatores sociais envolvidos a elas, estruturando seu viés descritivo e constituindo o caráter desta pesquisa como qualitativa.

Cabe acrescentar as informações sobre a pesquisa, que a mesma é de caráter explicativo, na busca pelo aprofundamento das questões educacionais propostas, indo além do que se é apresentado superficialmente, buscando ler as entre linhas, destacando presenças e ausências de fatores que agem sobre a alfabetização dos alunos dos 4ºs e 5ºs do município de Três Lagos – MS.

A pesquisa perpassou primeiramente por seu levantamento bibliográfico, através de uma revisão de literatura integrativa. Essa fase do processo de produção científica busca categorizar os trabalhos já realizados na área e verificar as contribuições originais e sociais que a presente pesquisa propiciou.

As fontes de informação são constituídas e proporcionadas pela análise documental pois foi utilizado uma diversidade de documentação a fim de que realizasse uma investigação para o alcance dos objetivos propostos, sendo estes documentos: A BNCC e o currículo de Três Lagoas, atividades remotas de Língua Portuguesa enviadas pelas escolas no período pandêmico (APCAS), avaliações de Língua Portuguesa do CAED e SAEB, resultados e índices das avaliações do CAED e SAEB. A utilização destes documentos apesar de diversos possuem um mesmo objetivo de: discorrer e elucidar sobre a efetividade ou não do ciclo de alfabetização das crianças três lagoenses.

A técnica de coleta de dados foi a análise dos índices de desempenho das escolas três lagoenses nas avaliações do CAED em Língua Portuguesa, aplicada pela secretaria de educação municipal no ano de 2022 (ano pós pandêmico), bem como o acesso aos índices do SAEB disponíveis ao público por ferramenta digital no *site* “QEdu.com”.

O instrumento de coleta de dados, ferramenta na qual registra-se os dados coletados se constituiu através da tabulação dos índices apontados pelas avaliações em larga escala citadas anteriormente, em tabelas, figuras, gráficos e quadros bem como a análise da matriz curricular exigida nestas mesmas avaliações, quais conteúdos específicos estavam presentes nessas avaliações, mais especificamente o que estava sendo cobrado dos estudantes dos 4º e 5º anos.

As escolas escolhidas para a coleta de dados de viés documental, foram traçadas por perfis específicos, que dialoguem com a realidade diversa existente no município, sendo estas divididas em 2 categorias: uma escola localizada na região central do município, denominada E. M. Prof. Ramez Tebet, a escola em questão encontra-se na avenida Filinto Müller, jardim Morumbi. A avenida Filinto Müller é a principal avenida da cidade, atravessando quase toda a extensão territorial de Três Lagoas, possuindo um comércio forte em seu entorno, sendo reconhecida por ser uma das avenidas mais movimentadas do município. A segunda escola, E. M. Prof. Odeir Antônio da Silva é uma escola localizada em uma região um pouco mais periférica de Três Lagoas, encontra-se na rua Tancredo Tasso Cardoso, no bairro São João,

considera-se aqui o sentido de periferia pelo significado de que a unidade de ensino localiza-se afastada do centro urbano, e dos espaços mais movimentados economicamente. Esta diferenciação entre as escolas selecionadas ocorre a fim de elaborar percepções sobre realidades educacionais distintas.

Destaca-se que o levantamento de dados sobre o desempenho dos 4º e 5º anos das escolas do Ensino Fundamental no município de Três Lagoas, em seu caráter documental sobre as avaliações em larga escala de aprendizagem, teve o recorte temporal no ano de 2019 (pré-pandemia) e no ano de 2023 (pós-pandemia).

Uma das avaliações utilizadas como fonte documental, foi proposta e aplicada pelo próprio município, sendo esta a prova do CAED (Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação), em parceria com a UFJF (Universidade Federal de Juiz de Fora). O CAED é uma plataforma digital, que disponibiliza diversas provas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, as provas são separadas e organizadas conforme as habilidades que devem ser consolidadas nos diferentes anos escolares. O professor cadastra sua turma na plataforma digital, lançando o nome de todos os seus discentes, aplica a avaliação escolhida e lança os resultados. A plataforma do CAED contabiliza os resultados das avaliações e faz um mapeamento da turma do professor, mostrando os percentuais gerais e individuais de acertos e erros, e quais habilidades os estudantes foram “melhores” ou “piores”, entre outros dados. As avaliações do CAED foram utilizadas oficialmente pela secretaria de educação de Três Lagoas, no ano de 2022 como uma avaliação de larga escala (nível municipal), para monitoramento do desempenho das unidades de ensino da rede.

As fontes documentais de acesso público, também são relevantes a pesquisa, sendo utilizado levantamentos realizados pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e os resultados do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), o SAEB foi desenvolvido como uma avaliação de larga escala, aplicada em todo território nacional, que avalia estudantes matriculados nos 2ºs, 5ºs e 9ºs anos do ensino fundamental e disponibiliza os resultados no *site* <https://qedu.org.br/>, tornando possível a visualização dos índices em escala nacional, por estado, por município e por escola, possuindo um caráter valioso como instrumento para levantamento de dados. Dessa forma, analisando os levantamentos nacionais sobre a educação básica, redireciona a estas avaliações seu caráter como fonte histórica e documento de pesquisa, trabalhando com os mesmos a partir da técnica de análise narrativa.

Utilizou-se a pesquisa documental para compreender o problema de pesquisa, a partir daquilo que os resultados das avaliações podem contar sobre as realidades vivenciadas no recorte temporal 2019-2023. A autora Oliveira (2016) em sua obra “Como fazer pesquisa qualitativa” pondera sobre a relevância e importância da pesquisa documental:

Esse procedimento é bastante recomendável, visto que o pesquisador precisa conhecer em profundidade o contexto em que se inscreve seu objeto de pesquisa. O acesso a documentos escritos – seja em forma de relatórios, artigos, jornais, revistas ou mesmo em livros e documentos eletrônicos – em muito contribui para um conhecimento mais aprofundado da realidade (Oliveira, 2016, p. 90).

São considerados documentos, segundo Santos:

[...] tabelas estatísticas, relatórios de empresas, documentos informativos arquivados em repartições públicas, associações, igrejas, hospitais, sindicatos, fotografias, epitáfios; obras originais de qualquer natureza; correspondência pessoal ou comercial, etc. (Santos, 2002, p. 32)

As estatísticas são um importante material de compreensão da realidade, os números e índices podem ser utilizados como ferramenta para o estabelecimento de inferências, dessa forma o levantamento documental juntamente com os dados numéricos conversam com o objeto de pesquisa, tornando a pesquisa mais sólida na coleta de dados realizada.

A técnica de análise de dados utilizada construiu-se através da análise de conteúdo, tendo como referencial teórico as sistematizações de Bardin (2016). Para a definição do conceito desta técnica de análise de dados, destaca-se as elucidações de Caragnato e Mutti (2006, p. 682): “Na AC o texto é um meio de expressão do sujeito, onde o analista busca categorizar as unidades de texto (palavras ou frases) que se repetem, inferindo uma expressão que as representem”. Dessa forma o trato com os documentos, mais especificamente os currículos, avaliações e atividades o analisador partiu de um trabalho sistemático de análise e interpretação, seguindo os seguintes passos propostos por Bardin (2016) de: pré-análise organizando o material disponibilizado entre a utilidade do mesmo para a inserção na pesquisa ou a sua exclusão (ambos os critérios de inclusão e exclusão devem ser justificados pelo pesquisador), seguido pela codificação que é o passo de sistematização dos textos disponíveis em seus significados, podendo ser separado tanto em palavras e frases quanto o conteúdo do próprio texto e temática abordada, a categorização é o momento pós codificação em que as categorias são definidas e delimitadas na análise do

conteúdo, ou seja o material coletado e destacado será separado em categorias de análise, por palavras, frases, textos, temáticas, semânticas etc. Como passo final encontra-se a inferência, ou seja, a interpretação dos dados coletados, podendo construir pontes e diálogos, e definir e confirmar hipóteses, é a fase de leitura do que as estatísticas e a escrita podem dizer sobre o objeto de estudo.

3 REVISÃO DE LITERATURA

A revisão de literatura realizada pode sofrer alterações devido a constante publicação de trabalhos, visto que as produções levantadas e seus quantitativos foram pesquisados ao final do ano de 2023.

3.1 Caminhos Metodológicos da revisão de literatura

Prezando a qualidade, cientificidade e rigor da revisão de literatura, se faz necessário esclarecer qual é sua importância e o que de fato é entendido como revisão de literatura. Sobre o que se entende a respeito de revisar a literatura, Ferenhof e Fernandes, pontuam:

A revisão da literatura é a base para a identificação do atual conhecimento científico. Parte-se dela para identificar hiatos a serem explorados em determinados assuntos. Para isso, existem várias formas de revisão: narrativa, sistemática e integrativa (Ferenhof e Fernandes, 2016, p. 551).

O embasamento para toda pesquisa de fato é a revisão de literatura, sua importância é primordial para que ocorra uma verdadeira contribuição científica de um trabalho, compreender o que a área já produziu e o que ainda há de espaço para ser produzido é essencial, a fim de que o meio científico não se torne mais do mesmo. A revisão de literatura segue um rigor técnico de seleção dos trabalhos e análise do que foi destacado, como discorrem Ferenhof e Fernandes (2016):

Para isso, faz-se necessário seguir as regras e procedimentos de cada tipo de revisão. Além disto, se estabelece estratégias que definem critérios de inclusão e exclusão dos dados de forma prévia, clara e objetiva (Ferenhof e Fernandes, 2016, p. 552).

Conforme já destacado há diversos tipos de revisão de literatura: narrativa, sistemática e integrativa (Ferenhof e Fernandes, 2016). Cada qual contendo sua metodologia, ou seja, o caminho a ser percorrido para alcançar os objetivos. Das determinações necessárias para realização da revisão de literatura, esta se encaixa em uma revisão do tipo integrativa, pois busca de forma pré definida delimitar e seguir princípios em sua estruturação na; busca pelos trabalhos, análise e interpretação:

Por fim, a revisão integrativa é um método que tem como finalidade reunir e sintetizar resultados de pesquisas sobre um delimitado tema ou questão, de maneira sistemática e ordenada e abrangente, contribuindo para o aprofundamento do conhecimento do tema investigado (Roman e Friedlander, 1998; Ercole, Melo, Alcoforda, 2014 apud Ferenhof e Fernandes, 2016, p. 551).

Dessa forma a revisão de literatura, aqui apresentada, diferencia-se de uma revisão sistemática e interpretativa pela metodologia utilizada, também não seguindo o que é conhecido como pesquisas do tipo estado da arte e estado do conhecimento, como descritos por Romanowski Ens (2006):

Embora recentes, os estudos de “estado da arte” que objetivam a sistematização da produção numa determinada área do conhecimento já se tornaram imprescindíveis para apreender a amplitude do que vem sendo produzido. Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada “estado da arte”, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções. Por exemplo: para realizar um “estado da arte” sobre “Formação de Professores no Brasil” não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódico cos da área. O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de “estado do conhecimento” (Romanowski Ens, 2006, p. 39-40).

Afinal o foco desta discussão não é “esvaziar” e alcançar tudo o que já foi produzido, a espinha dorsal desta produção é analisar qualitativamente as temáticas que contribuam para a delimitação do tema, e consequentemente propiciem conclusões sobre novos horizontes a serem alcançados.

Partindo para seleção de trabalhos e produções, as plataformas utilizadas para busca dos mesmos são: *Scholar Google* (Google Acadêmico), BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), Banco de Teses e Dissertações da Capes, Periódicos da Capes, e a Base da Scielo. Não determinando separar a investigação por “tipos” de trabalho, escolhendo exclusivamente uma única categoria, pois partiremos por um caminho que abrange desde teses e dissertações até trabalhos em eventos, periódicos e artigos científicos.

Os indexadores de pesquisa foram as seguintes palavras chaves: “Impactos da pandemia na alfabetização”, “Pandemia and alfabetização”, “Impactos da pandemia na alfabetização do ensino fundamental”, “Pós pandemia na alfabetização no ensino fundamental” e “Impactos da pandemia na alfabetização nos 4ºs e 5ºs anos do ensino fundamental”.

Para a seleção e exclusão do que foi encontrado, a temática recortada obteve papel central e crucial, as produções deveriam abarcar os seguintes tópicos/assuntos:

impactos da pandemia na alfabetização do ensino fundamental I, ou especificamente impactos da pandemia na alfabetização do ensino fundamental I nos 4º e 5º anos. Seguindo o critério pré determinado, todas produções que escapassem do tema, não foram selecionados, as produções deveriam possuir o recorte temporal pós pandêmico, ou seja, a partir de 2022, excluindo, por conseguinte todas as obras sobre alfabetização no ensino remoto/durante a pandemia.

Dando continuidade, para que a seleção fosse efetivada a produção deveria ser focalizada no ensino fundamental anos iniciais sem especificar conteúdos e disciplinas, como por exemplo as pesquisas sobre matérias de componentes curriculares particulares: ciências, geografia, história, inglês etc. As obras que relatavam e debatiam sobre; a formação de professores alfabetizadores na pandemia, aspectos linguísticos da alfabetização, metodologias pedagógicas para a alfabetização online (como o uso de jogos e aplicativos) também foram excluídas por fugirem da temática. É de se ressaltar que apenas produções no idioma português foram investigadas e avaliadas.

Após a seleção dos trabalhos, a técnica de análise dos resultados obtidos foi a análise de conteúdo, com embasamento em Bardin (2016), pois as produções transitaram pelas fases de pré-análise, na qual as obras significativas para a revisão integrativa de literatura já foram separadas. Na sequência, as literaturas foram codificadas e enumeradas pela sua temática (semântica), categorizadas em seus aspectos semelhantes e divergentes e inferidas, ou seja, interpretadas de acordo com uma visão amplificada sobre o diálogo existente entre os trabalhos investigados. A análise de conteúdo faz-se uma técnica de análise de resultados de teor qualitativo, ou seja, estrutura-se por uma pesquisa que valoriza as subjetividades humanas e compreende os contextos dos dados e dos resultados obtidos Ludke e André (1986).

3.2 Contribuições das produções para a área da educação

Na Tabela 1 constam os trabalhos identificados e selecionados.

Tabela 1 – Total de produções encontradas. Números de trabalhos identificados por descritor e base de indexação.

	Google Acadêmico	BDTD	Banco de teses e dissertações da Capes	Periódicos da Capes	Base da Scielo	Total de resultados obtidos
Impactos da pandemia na alfabetização	63	0	0	1	0	64
"Alfabetização" and "pandemia"	25.000	87	4	38	5	25.134
Impactos da pandemia na alfabetização no ensino fundamental	23.900	6	9	8	0	23.923
Pós pandemia na alfabetização do ensino fundamental	29.700	20	14	6	0	29.740
Impactos da pandemia na alfabetização nos 4º e 5º anos do ensino fundamental	18.300	2	0	2	0	18.304

Fonte: *Scholar Google*, BDTD, CAPES e Scielo (2020-2023).

Na tabela 1 observa-se massiva quantidade de trabalhos sobre o tema disponíveis no Google acadêmico em contraste com os poucos trabalhos na área em comparação com os resultados de busca em plataformas que priorizam e disponibilizam apenas teses e dissertações. A plataforma Google acadêmico indexa uma grande diversidade de produções como: trabalhos em eventos, ensaios e artigos publicados, trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses, sendo compreensível que seu banco de dados armazene mais trabalhos, resultando na elevada quantidade de trabalhos encontrados, ao passo em que trabalhos mais elaborados como teses e dissertações ainda não foram desenvolvidos na temática proposta.

Na tabela 2, "Total de produções selecionadas", que seguiram os critérios de seleção e exclusão anteriormente explicados e elucidados:

Tabela 2 – Total de produções selecionadas.

	Google Acadêmico	BDTD	Banco de teses e dissertações da Capes	Periódicos da Capes	Base da Scielo	Total de resultados selecionados
Impactos da pandemia na alfabetização	10	0	0	0	0	10
"Alfabetização" and "pandemia"	0	0	0	0	0	0
Impactos da pandemia na alfabetização no ensino fundamental	0	0	0	1	0	1
Pós pandemia na alfabetização do ensino fundamental	2	0	0	0	0	2
Impactos da pandemia na alfabetização nos 4º e 5º anos do ensino fundamental	6	0	0	0	0	6

Fonte: *Scholar Google*, BDTD, CAPES e Scielo (2020-2023).

Sobre a tabela 2, pode-se concluir que ao filtrar os resultados encontrados pela real temática proposta e os recortes delimitados, o número de trabalhos selecionados foram reduzidos, totalizando 19 produções que destacaram-se por dialogarem com o assunto abordado. Durante o processo de filtrar as produções, foi percebido que muitas delas se repetiram em mais de uma plataforma diferente, e em mais de uma palavra chave diferente, já estando anteriormente selecionadas pela sua relevância. Optou-se por tomar como plataforma de referência para a realização da revisão integrativa de literatura, o Google Acadêmico, por ser o maior fornecedor de fontes bibliográficas a serem revisadas.

Após realizada a seleção das produções pertinentes à temática proposta, as mesmas foram ramificadas em assuntos que possuem em comum, sendo uma forma de organiza-las conforme os seus objetivos de escrita. As 19 produções selecionadas foram divididas em 4 grandes tópicos: "Análise sobre os impactos da alfabetização com foco nos 4º e/ou 5º anos do ensino fundamental", "Reflexões sobre os impactos da pandemia na educação", "A utilização de avaliações externas e internas como parâmetro para a análise dos índices de crianças alfabetizadas no Brasil" e "Avaliando a Alfabetização: proposta para um novo PNE". Na tabela 3 consta o número de trabalhos por temática:

Tabela 3 – Literaturas e suas temáticas.

	Reflexões sobre os impactos da pandemia na educação	A utilização de avaliações externas e internas como parâmetro de análise	Análise sobre os impactos da alfabetização com foco nos 4º e 5º anos do ensino fundamental	Avaliação a alfabetização: Proposta para um novo PNE
Total de resultados selecionados	10	4	4	1

Fonte: *Scholar Google*, BDTD, CAPES e Scielo (2020-2023).

A temática mais abordada nas produções escolhidas, são aquelas sobre “reflexões sobre os impactos da pandemia na educação, na qual os trabalhos se propuseram a refletir sobre o como e o quanto foi a intensidade das consequências da pandemia na educação, em mais específico na alfabetização. Destaca-se também a temática “Avaliando a alfabetização: Proposta para um novo PNE”, pois nela encontra-se um único trabalho, mas que debate dentro dos critérios, os impactos da pandemia na alfabetização de crianças do ensino fundamental anos iniciais.

Após concretizada a busca pelas produções nos bancos de dados disponíveis, a seleção/filtragem conforme o tema central e os recortes temporal e espacial destacado, e a separação pelos assuntos em comum, o próximo passo desta revisão de literatura integrativa é a da investigação, de forma em que aprofundemos a discussão sobre a contribuição dos trabalhos selecionados e organizados nas temáticas já apontadas.

3.3 Reflexões sobre o impacto da pandemia

Dentre as 10 produções que refletem os impactos da pandemia na educação, 2 delas trabalham sobre localidades específicas, de municípios em diferentes estados. As demais possuem reflexões diferentes, conforme sua proposta e seus objetivos de escrita.

No artigo de Santos, Sperhake e Melo (2022), “O discurso das estatísticas de alfabetização: biopolítica no gerenciamento do risco do analfabetismo infantil provocado pela pandemia de Covid – 19”, os autores refletem através de dados quantitativos sobre o crescimento do número de crianças na faixa etária dos 6 e 7 anos que não estão alfabetizadas. As estatísticas foram fornecidas pelo levantamento realizado pelo Todos pela Educação, em nota técnica de seu trabalho “Impactos da pandemia na alfabetização de crianças”, os autores refletem sobre as diferenças que ocorrem nos números quando debatidas questões como gênero e raça, e como estas características elevam o número de crianças não alfabetizadas.

Santos, Sperhake e Melo (2022) demonstram a importância das estatísticas para o debate de questões sociais, pois através delas podemos observar os sujeitos e o que os afetam:

“De acordo com nossas análises, o saber estatístico funciona como uma estratégia biopolítica ao dar a conhecer os fatores que caracterizam uma população como estando em risco no que se refere à aprendizagem inicial da leitura e da escrita” (Santos e Sperhake, 2022, p. 382).

Oliveira, Borges e Silva (2023), em seu artigo “Alfabetização e Letramento e os desafios pós pandemia: uma reflexão necessária”, discorrem sobre os impactos do isolamento social para a alfabetização na primeira infância (de 0 a 6 anos), período em que a interação com o ambiente escolar e a interação entre pares é de extrema importância, seguindo pelas perspectivas que a educação brasileira possui para o futuro, em um cenário de defasagens na alfabetização e letramento destas crianças. Isto posto os autores destacam a importância da formação continuada dos professores, ao tornarem-se mais flexivos e compreensivos, para perceber a realidade, tendo que dar passos “para trás” para ir à frente.

No artigo “As consequências da Covid-19 para a alfabetização de Crianças” Santana e Osti (2023), realizam uma revisão bibliográfica, a partir do *google* acadêmico sobre as produções na área de Alfabetização e Pandemia. Após análise de 21 trabalhos, observam que durante a pandemia as vulnerabilidades sociais foram intensificadas, tanto por fatores familiares, quanto econômicos como a falta de acesso às tecnologias por parte de estudantes e professores(as). Concluíram que a adaptação da educação ao período pandêmico foi feita sem planejamento, deixando várias cicatrizes no retorno do ensino presencial.

Domingos *et al.* (2023) “Desafios da alfabetização e Letramento no Pós Pandemia”, através de entrevistas com professoras dos anos iniciais, refletem sobre os conceitos de alfabetização e letramento, e como estes podem ser trabalhados na pós- pandemia, bem como salientam os desafios e as dificuldades encontradas pelas professoras no retorno ao ensino presencial, evidenciando as habilidades não contempladas no ensino infantil, como capacidades psicomotoras, de coordenação motora fina, por exemplo.

O trabalho publicado em evento intitulado “A educação no Brasil pós pandemia: O processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental no contexto da prática”, de Przylepa (2023) discorre sobre aspectos socioemocionais dos estudantes, na volta às instituições educacionais de maneira presencial, pontuando que:

Os educandos chegaram à escola assustados, ansiosos, deprimidos, muitas vezes com comportamentos depressivos, em que apresentavam pelo isolamento social enfrentado dificuldades de socialização, interação e convívio social, o que os tornavam resistentes ao cumprimento de regras básicas ao convívio escolar. Seus problemas socioemocionais tornaram-se latentes e se manifestaram em constantes reclamações de dores no corpo (cabeça e barriga), choros, desorganizações emocionais e pedidos de dispensas antes do término das aulas (Przylepa, 2023, p. 16).

Contribuindo de maneira significativa sobre os aspectos que fazem parte do processo ensino aprendizagem, e que também o afetam diretamente, é intrigante o quanto a falta de socialização afetou a saúde mental, não só dos estudantes, mas de toda população mundial (Przylepa, 2023).

No resumo expandido de Santos, Mendes e Lima (2022), “Ações políticas e estratégias didáticas para a recuperação das aprendizagens na alfabetização: reflexões iniciais”, os autores realizam um breve levantamento bibliográfico sobre as produções na área, constatando que a pandemia causou os mais diversos impactos no processo de ensino aprendizagem, através do acesso à tecnologia, o preparo pedagógico dos pais e responsáveis e a falta de interações sociais.

Em seu trabalho de conclusão de curso, “Impactos da pandemia da covid-19 na alfabetização de crianças: uma revisão integrativa de literatura”, Araujo (2022), realizou uma revisão integrativa de literatura, a fim de embasar bibliograficamente, aspectos que comprovem que a pandemia realmente impactou a alfabetização dos discentes, através de 17 trabalhos escolhidos, Araújo contemplou a leitura de uma das produções e sintetizou os principais aspectos da pandemia que acarretaram em consequências para a alfabetização dos estudantes, como:

Em diálogo com os professores, Valdivino (2021) aponta seis maiores impactos em relação a alfabetização no ensino remoto, são eles: a falta de contato pessoal entre professores e alunos; a dificuldade na interação, no acompanhamento e na troca de saberes causada pelo isolamento social; a falta de estímulo de algumas crianças e famílias que em alguns casos, são analfabetas; a carência de habilidade pelos professores no uso de mídias através do celular; problemas de acesso à internet pelas famílias que se encontram em vulnerabilidade social; e os aparelhos celulares que não suportam as demandas educacionais e de atividades de aprendizagem (Valdino, 2021 apud Araujo, 2022, p. 24).

Além de analisar os pontos negativos do ensino remoto, a autora buscou em sua revisão ressaltar os pontos positivos desta opção facilitadora do ensino a distância, utilizada no isolamento social vivenciado:

Em contrapartida, alguns impactos positivos no ensino remoto foram apontados, entre eles: educação alternativa, plataformas de ensino e internet poderiam fornecer conteúdo rico e esses conteúdos são úteis para os alunos, benéfico para os alunos se concentrarem e seguirem as aulas, atividades

impressas, vídeos enviados pelas professoras para explicar melhor as atividades, mesmo que a interação aluno-professor não seja muito satisfatória, iniciarem-se formações tecnológicas para os professores; haver a preocupação do estado e dos municípios em fornecer aos professores e estudantes equipamentos e chips para internet; e assumir o modo remoto como uma realidade a ser enfrentada por todos da educação a fim de não haver estagnação do ensino e da aprendizagem na educação de milhões de brasileiros (Silva, 2021; Valdino, 2021; Ayden *et al.*, 2021 apud Araujo, 2022, p. 26).

Apontar características positivas da educação remota, mostra-se um fator pouco visto na presente análise até então realizada, sendo este um diferencial de sua produção. Após levantamento de dados, Araújo concluiu que as crianças foram afetadas pelo isolamento social, de diversas formas: cognitivas, familiares e socioeconomicamente.

Em seu trabalho de conclusão de curso de Silva (2022), “Impactos da pandemia na alfabetização: intersecções entre desigualdades sociais e desigualdades educacionais”, desenvolveu-se um estudo comparativo entre uma instituição de ensino pública e uma instituição de ensino particular, levantou dados sobre o perfil socioeconômico das famílias e dos estudantes atendidos por ambas unidades, além de realizar a análise sobre a infraestrutura tanto de material físico e tecnológico quanto de profissionais que atuam nas escolas. Através de sua análise a autora busca elucidar os fatores externos a aprendizagem do estudante, indo além de suas capacidades de aprender ou não aprender, retirando assim o discurso de culpabilização do discente sobre o seu “fracasso”, evidenciando que o processo de ensino e de aprendizagem vai além apenas das relações em sala de aula, pois há toda uma estrutura que a permeia. Focalizando nos aspectos socioeconômicos, a autora inferiu que:

Diante desses resultados, percebe-se que com a pandemia as crianças com menores privilégios socioeconômicos e pretas/pardas foram as que tiveram menos retorno escolar educativo, nas escolas pesquisadas. Os dados revelam como os processos de escolarização são completamente diferentes das crianças brancas ou das crianças economicamente favorecidas e por isso elas estão nesse desencontro maior do ritmo de escolarização. Dessa forma, não é que as crianças com menores privilégios sociais ou pretas/pardas têm maior dificuldade, mas que para essas crianças o processo de escolarização de fato é mais difícil, com mais obstáculos e menores condições sociais de se manterem na escola e de acompanhar o processo como outras crianças brancas e de famílias economicamente favorecidas (Silva, 2022, p. 27).

Constata-se mediante as ponderações e pesquisas realizadas, que os impactos da pandemia na educação brasileira, colocam em evidencia aspectos históricos da

nossa sociedade, em questão de estrutura econômica e familiar e os privilégios de quem as possui refletindo diretamente no ensino e na aprendizagem.

Mantendo se na temática “Reflexos sobre os impactos da pandemia na Educação”, 2 trabalhos estão subdivididos, pois estes possuem em comum o aspecto de pesquisar sobre o tópico pandemia e alfabetização por um recorte específico de espaço físico, concentrando a análise em municípios.

No artigo de Dias e Zaluca (2022), as autoras investigam os impactos da pandemia nas escolas públicas de ensino fundamental I da rede municipal de Ensino de Curitiba/PR (Paraná), em sua produção “O impacto da Pandemia da Covid 19 no ensino fundamental I em Curitiba”, é ponderado sobre os aspectos do ensino remoto e quais procedimentos o município tomou perante a pandemia, como as aulas gravadas pelos professores e disponibilizadas online pela televisão e pelos computadores, além de discorrer sobre a vivência no ensino remoto as autoras discorrem sobre a realidade encontrada no retorno do ensino presencial:

O cenário atual, decorrente do ensino remoto, conta com estudantes de 5º ano ainda não alfabetizados, os quais no próximo ano estarão matriculados no 6ºano. O que causa estranheza é que somente no mês de setembro deste ano (2022), a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, promoveu ações mais efetivas para dar conta da defasagem de aprendizagem desses estudantes. Uma delas, consistiu em liberar hora-extra para os(as) professores (as) para trabalharem duas (2) horas semanais com esses (as) alunos (as), em extensão de carga horária ou em contraturno. Outra ação, refere-se ao Programa de Recuperação de Aprendizagem dos Estudantes (PRAER) da RME, que, em linhas gerais, trata-se de formação direcionada à professores(as) regentes de turmas de 3º e 4º anos, visando recuperar as demandas de alfabetização dos (as) estudantes que se encontram com defasagem de aprendizagem. Essa formação acontece no período da noite, uma vez na semana e é remunerada (Dias e Zaluca, 2022, p. 25).

As autoras percebem em suas investigações o quanto a pandemia impactou em seu município os alunos do 5º ano pela quantidade de alunos não alfabetizados matriculados nesta idade escolar, além do desempenho da rede municipal em provas externas como o Saeb e a Prova Brasil que demonstraram um regresso em pontuação e consequentemente do ensino, tais provas foram realizadas de maneira remota e já evidenciavam uma árdua realidade para a educação local. É destacada a falta de prioridade das políticas públicas em combater e amenizar estas consequências que já vinham dando sinais de sua existência anteriormente ao retorno do ensino presencial.

Com intuito de interferir sobre como e quais são as práticas pedagógicas que são capazes de recuperar a defasagem de aprendizagem pós pandemia no Distrito

Federal, Almeida, Serafim e Tavares (2022) produziram o artigo “Projeto Trilhar: a alfabetização e os desafios impostos pela pandemia de Covid -19”. Foi realizado um mapeamento entre as unidades de ensino e o como estava sendo consolidada a alfabetização nos primeiros anos do ensino fundamental no Distrito Federal, após a análise dos dados foi pensado ações para combater as consequências pandêmicas nesta alfabetização:

No que diz respeito à organização das ações educativas no ensino remoto e presencial, o fluxo de condução pedagógica do Projeto Trilhar promoveu o acompanhamento, a formação continuada, a socialização de práticas exitosas, a avaliação e o monitoramento das ações desenvolvidas. Foram procedimentos necessários e encadeados na dinâmica organizacional da SEEDF, que culminaram no levantamento de dados dos mapeamentos de aprendizagens dos estudantes do 2º Ciclos pós ensino remoto, apontando as fragilidades, lacunas e potencialidades discorridos neste texto. Essas questões sinalizam alguns caminhos para a definição de rumos pedagógicos e orientações a serem seguidas pela SEEDF no futuro (Almeida, Serafim e Tavares, 2022, p. 147).

Entende-se tal produção como uma perspectiva de plano de ação, após a averiguação do que foi realmente afetado no ensino do Distrito Federal ou não. Finalizando o tópico “Reflexões sobre os impactos da pandemia na educação”, pode se destacar a diversidade de propostas e trabalhos encontrados, que contribuíram efetivamente no campo da discussão teórica. Alguns trabalhos distinguiram se pela pesquisa técnica e prática sobre a tematização pandemia e alfabetização. O debate sobre as diferenças dos impactos pandêmicos conforme a situação socioeconômica dos sujeitos, foram citados constantemente, na qual as diferenças foram intensificadas por diversos fatores, familiares ou de infraestrutura tecnológica, mais especificamente a falta de acesso as tecnologias utilizadas para a manutenção do ensino e aprendizagem.

No Quadro 1, visualiza se como as produções dialogam entre si, se diferem e se assemelham:

Quadro 1 – Contribuições à temática.

Produções selecionadas	Reflexões sobre as características do ensino remoto que proporcionaram as defasagens de aprendizagem sob o ensino presencial: acesso a tecnologia, estrutura familiar, trabalho docente entre outros	Utilização de indicadores que avaliam o ensino fundamental I como documento de pesquisa que corrobora os impactos da pandemia sobre a educação e a alfabetização	Reflexões sobre localidades específicas, compreendendo a realidade destacada	Análise bibliográfica sobre os impactos da pandemia na alfabetização	Trabalho com entrevista com docentes sobre o retorno do ensino presencial e alfabetização
O discurso das estatísticas de alfabetização: biopolítica no gerenciamento do risco do analfabetismo infantil provocado pela pandemia de Covid-19	X	X		X	
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO E OS DESAFIOS PÓS PANDEMIA: uma reflexão necessária	X			X	
IMPACTOS DA PANDEMIA DA COVID-19 NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS: Uma revisão integrativa da literatura	X			X	
IMPACTOS DA PANDEMIA NA ALFABETIZAÇÃO: INTERSECÇÕES ENTRE DESIGUALDADES SOCIAIS E DESIGUALDADES EDUCACIONAIS	X		X	X	X
AÇÕES POLÍTICAS E ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA RECUPERAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NA ALFABETIZAÇÃO: reflexões iniciais	X			X	
As consequências da Covid-19 para a alfabetização de crianças	X			X	
A EDUCAÇÃO NO BRASIL PÓS-PANDEMIA: O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO CONTEXTO DA PRÁTICA	X			X	
DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO PÓS-PANDEMIA	X		X	X	X
O IMPACTO DA PANDEMIA DA COVID 19 NO ENSINO FUNDAMENTAL I EM CURITIBA	X	X	X	X	
Projeto Trihar: a alfabetização e os desafios impostos pela pandemia de Covid-19	X	X	X	X	

Fonte: *Scholar Google*, BDTD, CAPES e Scielo (2020-2023).

A partir da codificação aprofundada sobre cada literatura selecionada e da categorização organizada no quadro 1, é possível inferir que os trabalhos analisados, possuem assuntos em comum, as 10 produções analisadas nesta primeira categoria, citaram, refletiram e estruturam suas contribuições em dois assuntos comum: as características do ensino remoto que proporcionaram defasagens de aprendizagem sob o ensino presencial (acesso à tecnologia, estrutura familiar, condições do trabalho docente entre outros) e todas as obras embasaram suas reflexões de forma bibliográfica sendo possível observar também revisões de literatura sobre a temática.

3.4 A utilização de avaliações externas e internas como parâmetro de análise

Nesta categorização foram designadas 4 produções, sendo 2 artigos científicos, 1 trabalho em evento e 1 capítulo de livro.

No artigo “Impactos da Pandemia no Aprendizado dos Estudantes Brasileiros: Desigualdades e Desafios”, os autores Bof e Moraes (2022) investigam através dos

índices do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), o desempenho dos alunos dos 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio nesta avaliação de larga escala, em uma análise comparativa entre os anos pré pandêmico e pós pandêmico (2021 ainda em pandemia), dessa forma foi possível traçar; se a pandemia realmente afetou as aprendizagens, quais unidades federativas foram mais afetadas, quais anos foram mais afetados:

O objetivo deste estudo é investigar os impactos da pandemia de covid-19 no aprendizado dos estudantes do ensino fundamental e do ensino médio brasileiros, verificando, também, os efeitos desse período pandêmico nas desigualdades educacionais concernentes ao aprendizado dos alunos. Para tal, analisam-se os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), durante os períodos pré e pós-pandemia, examinando-se os níveis de aprendizado alcançados pelos estudantes em cada etapa de ensino. As análises exploram, ainda, as diferenças no aprendizado dos estudantes do 5º e do 9º ano do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio, considerando a dependência administrativa, a localização rural ou urbana das escolas, bem como as unidades federativas (Bof e Moraes, 2022, p. 279).

Tal produção foi realizada por pesquisadores do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), caracterizando-se como uma fonte riquíssima de análise de índices, sendo possível projetar conclusões sobre quais regiões do Brasil agravaram e intensificaram suas dificuldades educacionais em contraste de quais regiões mantiveram seu desempenho aceitável no Saeb.

Contribuindo na elaboração do capítulo do Livro “Estudos em Ciências Humanas e Sociais”, Silva e Lessa (2022) discorrem no capítulo 5, “Os impactos das avaliações em larga escala e a importância das avaliações diagnósticas no contexto da pandemia da Covid 19”, sobre o desempenho dos estudantes da rede municipal de ensino em Livramento de Nossa Senhora/BA (Bahia), através dos índices do Saeb aplicado em 2021. As contribuições dos autores surgem no dialogo dos resultados obtidos, na análise de performance dos estudantes em ciclo de alfabetização, 1º e 2º ano, dos estudantes de 5º ano e dos estudantes do ensino médio, relacionando que a autonomia dos discentes no estudo remoto está diretamente ligada a intensidade dos impactos da pandemia nos índices apresentados.

Os autores acrescentam em sua investigação a importância das avaliações como ferramenta pedagógica no processo de ensino aprendizagem, valorizando o seu papel norteador do trabalho:

Tanto as avaliações diagnósticas realizadas através dos programas Tempo de Aprender e Brasil na Escola, quanto as avaliações externas do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB de 2021 revelaram que é preciso além de intervenções dentro das salas de aula, também é necessário um processo formacional com os docentes que oriente a prática de avaliações

que culminam no avanço dos discentes, que permitam a reflexão acerca das dificuldades encontradas no processo de aprendizagem e que sobretudo, valorizem o protagonismo dos estudantes, com práticas pedagógicas ativas, que não percebam a avaliação como um fim, e sim o meio para que o sucesso escolar seja uma realidade (Silva e Lessa, 2022, p. 53).

É válido ressaltar que os autores destacam o êxito que o ensino remoto obteve quando analisado os índices dos anos finais da educação básica, com as diferenças de desempenho sendo mínimas entre os anos pré e pós-pandêmicos, demonstrando que quanto maior autonomia do estudante, mais a sua aprendizagem pode ser desenvolvida de forma independente da relação com seus pares.

No artigo de Oliveira, Pinto e Fernandes (2023) “Alfabetização na pós pandemia: uma proposta a partir dos indicadores educacionais à luz da perspectiva discursiva de alfabetização”, a proposta metodológica é uma pesquisa bibliográfica que juntamente com os indicadores do Saeb dos 2º anos, dialogam sobre o quanto a pandemia prejudicou o ciclo de alfabetização deste ano inicial do ensino fundamental, percebendo o aumento dos índices entre as crianças de 6 e 7 anos que não estão alfabetizadas após vivenciarem o ensino remoto:

A partir dessa afirmação e da análise dos dados divulgados pelo Inep, observamos que faz-se necessário repensar a prática pedagógica acerca da alfabetização, uma vez que nos deparamos com altos índices que indicam que as crianças estão saindo do 2º ano do Ensino Fundamental sem ler e escrever (Oliveira, Pinto e Fernandes, 2023, p. 56).

Com a alfabetização no 2º ano sendo prejudicada, é considerável que os anos futuros destes discentes também o sejam, afinal a educação é tida como um processo, e quando as etapas não são concluídas com eficácias as consequências irão sendo sentidas por toda a vida escolar.

Nas considerações do trabalho de Bof, Basso e Santos (2022) “Impactos da Pandemia na alfabetização de crianças brasileiras”, apresentado no “Congresso Brasileiro sobre Alfabetização, Linguagens e Letramento”, através da utilização de dados sobre Pesquisa Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), e dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (Pnad-c), os autores investigaram principalmente sobre o como o ensino remoto desenvolveu-se nas unidades federativas do Brasil.

Tendo em vista quais ações foram tomadas nas diversas instituições de ensino, fica explícito as diferenças entre as metodologias pedagógicas utilizadas pelas escolas particulares em relação as escolas públicas, tendo como parâmetro o exemplo

da disponibilização de atividades físicas/escritas nas instituições públicas, para que os pais e responsáveis as retirassem, sem o uso de qualquer contextualização, enquanto as escolas particulares realizavam aulas síncronas via internet ou disponibilizavam as aulas gravadas, além de outros recursos tecnológicos. Ao final de sua produção os autores refletem sobre os índices de crianças entre os 6 e 7 anos que ainda não estão alfabetizadas relacionando-os as medidas tomadas durante o ensino remoto.

As contribuições deste eixo temático concentraram-se na análise de dados disponibilizados pelo Inep, através do mapeamento de crianças não alfabetizadas no Brasil pós pandemia e da realização do Saeb em 2021, como forma de averiguar como os diversos anos do ensino básico desenvolveram a aprendizagem em meio ao ensino remoto, dialogando com as mais diversas facetas envolvidas a esta realidade, como as diferenças encontradas nos índices conforme as: regiões brasileiras, as unidades federativas municipais e estaduais, o ensino público e privado e as medidas pedagógicas tomadas pelas escolas no ensino remoto. No Quadro 2, pode se observar as contribuições das produções de maneira mais concreta:

Quadro 2 – Contribuição à temática, aprofundamento.

Produções selecionadas	Utilização dos índices do SAEB	Análise comparativa sobre a aprendizagem dos estudantes pré e pós pandemia	Destaque para os números de crianças não alfabetizadas entre os 6 e 7 anos
IMPACTOS DA PANDEMIA NA ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS BRASILEIRAS	X	X	X
Os impactos das avaliações de larga escala e a importância das avaliações diagnósticas no contexto da pandemia da COVID-19	X	X	
Alfabetização na pós-pandemia: uma proposta a partir dos indicadores educacionais à luz da perspectiva discursiva de alfabetização	X	X	X
IMPACTOS DA PANDEMIA NO APRENDIZADO DOS ESTUDANTES BRASILEIROS: DESIGUALDADES E DESAFIOS	X	X	

Fonte: *Scholar Google*, BDTD, CAPES e Scielo (2020-2025).

A partir do Quadro 2, observa-se que os assuntos abordados possuem maior diálogo pois participam de um recorte específico de temática, os conteúdos da literatura nos 4 trabalhos selecionados possuem propostas comum entre si, com pequenas diferenciações, como uma análise mais profunda sobre as diferenças demográficas do país, maior atenção na análise de desempenho do Saeb a um dado

ano escolar específico (2º, 5º, 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio), ponderações sobre as diferenças entre as unidades de ensino podendo ser elas públicas e particulares. Partindo de um olhar mais amplo, após perceber as pequenas divergências entre as obras, constata-se que todas se atentaram a utilizar a avaliação externa de larga escala SAEB, como fonte documental de pesquisa, para observar os desempenhos da educação básica pré e pós-pandemia.

3.5 Análise sobre os impactos da alfabetização com foco nos 4ºs e/ou 5ºs anos do ensino fundamental

Nesta divisão constam 4 produções, sendo 3 artigos científicos e 1 Trabalho de Conclusão de Curso.

Encontra-se na produção “Recomposição da Aprendizagem no 4º e 5º ano do ensino fundamental em Campo Grande, Mato Grosso do Sul”, das autoras Santos e Silva (2023), uma investigação sobre as medidas tomadas pela rede municipal de Campo Grande a respeito da recomposição de aprendizagem dos estudantes dos 4º e 5º anos, que demonstravam grande defasagem no ensino. As autoras realizaram uma entrevista semiestrutura com uma professora da rede sobre as medidas que a mesma toma para recompor esta aprendizagem, juntamente com a ação municipal “Aprender Mais na Reme”:

Com isso, no início do ano letivo de 2023 a Prefeitura Municipal de Campo Grande em parceria com a Superintendência de Políticas Educacionais (SUPED) estabeleceu o projeto de ensino “Aprender mais na REME” (Rede Municipal de Ensino), com o intuito de levar a recuperação da alfabetização e letramento para os alunos que apresentam dificuldades em sua aprendizagem, voltado para os alunos do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental (Santos e Silva, 2023, p. 12).

A iniciativa “Aprender Mais na Reme”, ocorre no contraturno das aulas regulares, e só foi instituída como forma de recompor a aprendizagem no ano de 2023, segundo relatos da professora entrevistada durante o ano letivo de 2022 através da avaliação diagnóstica aplicada ao 5º ano, contendo conteúdo do 4º ano, o desempenho dos discentes foi muito abaixo em Língua Portuguesa e Matemática, sendo necessário um plano de ação que recuperasse essa aprendizagem não contemplada, juntamente com a coordenação pedagógica, a professora realinhou sua rota para que atendesse as reais necessidades do 5º ano pós pandêmico.

Em artigo publicado denominado “Impactos da pandemia da covid-19 na alfabetização e letramento científico de alunos do 5º de uma escola municipal de

Linhares – Es”, os autores Freitas, Ramos e Oliveira (2023) realizaram um estudo de caso, por uma investigação participante, em uma unidade de ensino do município de Linhares Espírito Santo, foi escolhido uma sala de 5º ano, para a aplicação de atividades que contemplavam as habilidades em Língua Portuguesa em a BNCC delimitou aos 5ºanos, através da leitura de diversos gêneros textuais foi analisado se os estudantes conseguiam interpretar os textos a partir de pontuação, identificavam pronomes, identificavam informações explícitas, ideias centrais entre outras habilidades.

De 22 alunos analisados, 4 estudantes tinham dificuldade em leitura e interpretação, já o reconhecimento da pontuação quase a metade dos discentes não dominavam tal habilidade, além das competências em leitura também foi analisada os níveis de escrita no qual todos os discentes encontravam-se no nível alfabético, obtendo dificuldades na escrita de sílabas complexas, habilidade que deveria ter sido concretizada no período de ensino remoto.

Entre várias ponderações a respeito do impacto da pandemia sobre a aprendizagem destes estudantes os autores destacam:

Mesmo com a alfabetização prejudicada no período pandêmico, a maioria dos estudantes conseguiu desenvolver o letramento científico como pode ser visto nas questões discursivas pelo quais se posicionaram a favor da vacinação como orienta a Ciência. Grande parte deles demonstrou conhecimentos concernentes aos cuidados com a higiene do corporal e demais hábitos necessários para a garantia da saúde, bem como a finalidade com que os textos foram produzidos e sobre o assunto neles abordado (Freitas, Ramos e Oliveira, 2023, p. 12).

Observa-se que esta turma de 5º ano analisada, apesar de possuir defasagens de aprendizado, conseguiu atingir diversas habilidades que foram requisitadas, envolvendo leitura e escrita, demonstrando que os resquícios da pandemia neste caso específico são “combatíveis” durante o ano escolar destes estudantes.

No artigo de Santos (2023) intitulado: “Dificuldade de leitura e de escrita de alunos no 4º e 5º anos do fundamental I em uma escola municipal de Caruaru: um estudo pós-pandemia Covid-19” foi realizado mais um estudo de caso que visa compreender como a aprendizagem dos estudantes dos 4º e 5º anos foi afetada pelo período pandêmico, através de um questionário realizado com professores que atuam nestes anos, e com a coordenadora pedagógica.

As dificuldades encontradas no município de Caruaru, estado de Pernambuco foram reconhecidas pela secretaria municipal de educação que lançou mão da ação

Alfabetômetro, que busca mapear o andamento da alfabetização das escolas municipais e dos anos iniciais.

Ao realizar os questionamentos com as professoras, foi percebida suas maiores dificuldades e as soluções encontradas para trabalhá-las, as docentes relataram que as dificuldades em leitura e escrita já existiam mas que foram agravadas com o ensino remoto, os esforços para combater tais defasagens são diversos como: o exercício diário em ler e apresentar os gêneros textuais aos estudantes cotidianamente, separar as turmas por grupos e duplas produtivas, conforme os níveis de leitura e escrita e as atividades que são adequadas para cada necessidade. Sobre os resultados de sua investigação Santos pontua:

Os resultados coletados no questionário respondem a essa questão ao evidenciarem que as dificuldades que as crianças apresentam são diversas em relação à leitura e à escrita no contexto pós-pandemia. Foram agravadas dificuldades dos vários níveis de escrita na perspectiva das 4 fases da psicogênese. As crianças em cada turma do 4º e 5º anos estão variando desde a fase pré-silábica até a alfabética e foram encontradas também dificuldades cognitivas de adaptação de leitura e escrita. Ou seja, alunos que não conseguem realizar leitura de sílabas simples, que possuem dificuldades de não associar o grafema ao fonema, que não têm a consciência fonética. Consequentemente, houve com tudo isso uma diminuição do gostar de ler (Santos, 2023, p. 28).

Os esforços e a atuação dos profissionais da educação estão sendo realizados, mas é inegável o impacto da pandemia a este período de aprendizado dos estudantes, que já deveriam ter concluído seu ciclo de alfabetização.

No trabalho de Encarnação (2022), “Professor, não me deixe para trás: relato de experiência com alunos do 4º ano do ensino fundamental”, a mesma faz um relato de experiência sobre como e quais metodologias pedagógicas utilizou a fim de alfabetizar seus estudantes do 4º ano que não dominavam a leitura e escrita, no trabalho do ano letivo pós pandemia. A autora reconhece as dificuldades encontradas após o ensino remoto, contudo descreve com ânimo e entusiasmo o passo a passo realizado para que os estudantes avançassem gradualmente seus níveis de leitura e escrita.

As contribuições das produções investigadas foram realizadas de formas diferentes utilizando técnicas de pesquisa distintas, mas que obtiveram pareceres e conclusões em comum, assim como demonstrado no Quadro 3:

Quadro 3 – Contribuição à temática; 4ºs e 5ºs anos.

Produções selecionadas	Análise de caso específico: escolha de um município e de uma turma de 4º e 5º ano para investigação	Entrevista com docentes de 4º e 5º ano	Estudo de campo com os estudantes de 4º e 5º ano	Relato de experiência docente
RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM NO 4º E 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM CAMPO GRANDE, MATO GROSSO DO SUL ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS BRASILEIRAS	X			
IMPACTOS DA PANDEMIA DA COVID-19 NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO CIENTÍFICO DE ALUNOS DO 5º ANO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE LINHARES-ES	X		X	
Dificuldade de leitura e de escrita de alunos no 4º e 5º anos do fundamental I em uma escola municipal de Caruaru: um estudo pós-pandemia Covid-19	X	X		
PROFESSOR, NÃO ME DEIXE PARA TRÁS: relato de experiência com alunos do 4º ano do ensino fundamental	X			X

Fonte: *Scholar Google*, BDTD, CAPES e Scielo (2020-2023).

Com a elucidação do Quadro 3, compreende-se que todos os trabalhos se preocuparam em debater o quanto estava agravante a situação/realidade dos 4º e 5º anos do ensino fundamental, em diversos municípios diferentes no período pós pandemia, cada qual utilizando uma técnica de coleta e análise de dados.

3.6 Avaliando a Alfabetização: Uma proposta para um novo PNE

A categoria temática a seguir, possui um único trabalho, no qual a proposta dos autores Basso e Rodrigues (2023) é de a partir das necessidades impostas pela vivência da pandemia no ramo educacional, refletir sobre as novas metas na elaboração de um novo PNE. Analisa-se também quais foram as consequências causadas pelo isolamento social e o ensino remoto na aprendizagem dos estudantes brasileiros, observando os índices do Saeb com informações sobre o 2º ano do ensino fundamental, e os números de crianças não alfabetizadas neste mesmo ano, discorrendo sobre várias estáticas que abordam o desempenho em meio a pandemia e as estatísticas anteriores, além de questões como gênero e raça. A proposta do artigo dialoga com a temática pandemia e alfabetização, mas configura um novo aspecto ao nosso levantamento de literatura, com a inserção do PNE ao debate. Conforme a Quadro 4, observamos os aspectos deste artigo:

Quadro 4 – Características de produção e suas contribuições temáticas.

Produção selecionada	Características da produção e suas contribuições temáticas				
	Artigo	Preocupação com o impacto da pandemia na alfabetização dos discentes	Utilização dos índices de avaliações externas (SAEB entre outros) como documento de análise de pesquisa	Comparações estatísticas entre regiões do Brasil, e aspectos sociais de: raça, gênero e fatores socioeconômicos que afetam os indicadores de desempenho dos discentes	Proposta para elaboração de um novo PNE com base na realidade brasileira pós-pandêmica
AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA O NOVO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO	X	X	X	X	X

Fonte: Scholar Google, BDTD, CAPES e Scielo (2020-2023).

Isto posto, a fase de codificação e categorização é finalizada pela última temática destacada, ao passo em que as produções foram interpretadas e dialogadas entre si, diferenciando o que cada uma acrescentou em suas singularidades.

3.7 Algumas considerações: debates iniciados e perspectivas de pesquisa

Apesar do ano 2022 pós-pandemia ser considerado um recorte temporal recente, as produções sobre educação e o período de isolamento social tiveram início já nos anos de reclusão 2020 e 2021, pois os primeiros impactos deste afastamento entre estudantes e escola já estava sendo sentido.

Na área de pesquisa envolvendo alfabetização e pandemia, o debate foi iniciado de forma mais numerosa nas reflexões sobre a importância da vivência escolar para os estudantes, bem como a realidade do ensino remoto que afeta o processo de ensino aprendizagem: como o acesso à tecnologia, a estrutura familiar, as consequências de socialização e saúde mental, a mudança de carga do trabalho docente, a falta de políticas públicas efetivas para a amenização dos impactos da pandemia na aprendizagem dos estudantes, e as diferenças de infraestrutura entre as diferentes unidades de ensino públicas (municipais e estaduais) e as unidades de ensino particulares. Em relação aos impactos da alfabetização as análises são realizadas com foco nas estatísticas dos estudantes do 2º ano do ensino fundamental, pois este é o ano escolar, definido pela BNCC (Base nacional comum curricular) para que o ciclo de alfabetização se contemplasse, dando um olhar mais atencioso a questão das crianças não alfabetizadas entre os 6 e 7 anos.

Em um espaço de destaque constata-se o quanto as avaliações em larga escala como o Saeb e a Prova Brasil, são fontes documentais importantes para a análise estatística da realidade, e como elas foram utilizadas nos trabalhos selecionados e como foram utilizadas como instrumento de coletas de dados de maneira esclarecedora e crítica sobre a situação da educação brasileira em anos pré e pós pandêmicos.

As pesquisas que envolvem os impactos da pandemia em relação aos estudantes de 4º e 5º ano citam de forma não aprofundada a sua realidade em relação a habilidade de leitura e escrita.

Desse modo, surge horizontes de pesquisas que contribuem para a temática iniciada, sendo um espaço de investigação que pode ser melhor aprofundado. Pesquisas do tipo teses e dissertações ainda não foram produzidas a partir dos problemas e hipóteses propostos, categorizando-se como trabalhos mais completos em teor de reflexão e rigor científico.

Além de pensar mais efetivamente nas crianças não alfabetizadas que estão em anos escolares fora do 2º ano, como os 4º e 5º anos, como trabalhar esta realidade? As avaliações externas e internas são instrumentos de coletas de dados valiosos para pensar este contexto educacional vivenciado no ensino fundamental, bem como podem ser problematizadas conforme as unidades de ensino diferentes, pensando sobre as populações que determinadas escolas atendem conforme sua localização geográfica, consideradas de centro e periferia, os índices de crianças não alfabetizadas nos 4º e 5º anos mudam conforme a localidade? Os índices do Saeb mudam conforme a localidade? O que pode ser descoberto se realizada uma pesquisa documental sobre tais questionamentos?

Penso que muitas oportunidades de pesquisa foram despertadas com a pandemia, e que há espaço para mais reflexões além do que já foi produzido, considerando recortes espaciais e suas singularidades, o município de Três Lagoas do estado do Mato Grosso do Sul demonstra riqueza para tal debate, a atual gestão municipal (eleita em 2020 período de isolamento social), vem investindo em diversas ações para melhoria do ensino nas escolas da rede, contudo também vivenciou os impactos da pandemia e suas consequências na aprendizagem dos estudantes.

4 ALFABETIZAÇÃO CONCEITOS, TEORIAS E PRÁTICAS.

A alfabetização no Brasil perpassou por processos históricos que devem ser considerados na busca por compreender a realidade que nos cerca, bem como deve-se entender as contribuições teóricas envolvidas a este conceito tão simples em sua escrita mas tão complexo em seu ser.

4.1 A alfabetização no Brasil: processos históricos, sistema educacional e políticas públicas.

Tendo em mente e levando em consideração o conceito alfabetização debatido anteriormente como um processo de aquisição do sistema de linguagem escrito, voltado a uma utilização social de comunicação, pensemos agora a alfabetização em seu processo histórico vivenciado no Brasil, perpassando por suas mudanças e permanências.

A alfabetização como uma preocupação do Estado para com sua população historicamente é um fator educacional “recente”. Na história da educação no Brasil alfabetizar-se, ou seja, ter o domínio da leitura e escrita era um privilégio para poucos, mais especificamente para uma elite, desde o Brasil colônia até a modernidade do século XX, fator este que só foi interrompido devido as demandas econômicas de industrialização do país por volta da década de 1970 e 1980, que necessitava e exigia à massa trabalhadora brasileira “no mínimo” uma leitura e escrita superficial (sem interpretação e criticidade, uma leitura e escrita mecânica para um trabalho mecânico).

No Brasil colônia a educação se resumia a catequização dos povos originários pelos jesuítas, sendo controlada pela igreja católica, introduzindo a eles também os costumes da Europa da época, com a justificativa de retirar-lhes sua selvageria e purificar sua alma. Diante este cenário o ato de ler e escrever estava restrito a nobreza portuguesa (Boris, 2006).

No Brasil Império, com a chegada da família real portuguesa em 1808, ocorre um pequeno impulso na tentativa de sistematização da educação, com a criação de institutos imperiais de ensino. Contudo seu acesso ainda era limitado a elite branca, sendo mantido como um privilégio de poucos em face a população diversificada do Brasil imperial (escravizados, imigrantes e indígenas) (Aranha, 2009).

Com a proclamação da república e o início do século XX, inspirados pelos debates da escola nova, no Brasil começava a se espalhar escolas primárias, contudo estas escolas primárias se concentravam apenas nos centros urbanos, com a vastidão territorial e populacional do Brasil muitas pessoas ainda não tinham acesso a essa escolarização, principalmente nas zonas rurais (Aranha, 2009).

Apenas na segunda metade do século XX com a industrialização do país e a demanda do mercado por trabalhadores minimamente instruídos, o Brasil lançou mão de uma sistematização do ensino e buscava uma educação que pudesse alcançar a toda a população. Na década de 60 tivemos o MOBRL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), que visava alfabetizar adultos por todo país, nesta mesma época o educador Paulo Freire desenvolvia seu método de alfabetização de adultos a partir da realidade de educandos em Angicos (RN). Pelo momento vivenciado de repressão a qualquer ideal que pudesse ser considerado subversivo, Paulo Freire foi perseguido pelos militares e teve que se exilar, e a sistematização da educação brasileira seguia cartilhas que priorizavam a memorização e mecanização do ensino, mesmo com um grande índice de jovens e adultos analfabetos o período em que os militares estiveram no poder (1964-1985) não foi marcado por políticas públicas que se preocupavam com este fator alarmante, a preocupação era na verdade, mercadológica, buscando incessantemente atender um mercado interno e externo que vinha em uma crescente exponencial, guiando a educação brasileira e consequentemente a alfabetização (Domingues, 2015).

Como citado anteriormente o debate sobre a alfabetização brasileira e principalmente uma alfabetização voltada as crianças é um paradigma recente no cenário político brasileiro. Com a redemocratização do país, e as demandas de instituições externas (como a Unesco), o Brasil volta seus olhares ao seu sistema de ensino e aos seus objetivos alfabetizadores.

Após um breve panorama histórico sobre a alfabetização em território nacional pensemos o como foram e estão definidos o sistema educacional e a função de cada etapa de ensino com base na Constituição Federal (1988) e na LDB (1996).

Á priori compreenderemos o cenário mundial e econômico que influenciaram e influenciam o sistema educacional brasileiro. Partindo do contexto histórico, dos anos 1990, o autor Freitas (2014), nos elucida que no âmbito educacional há diversos interesses em disputas e embates. A década de 90 discute em linhas teóricas sobre uma educação progressista, que visa superar uma já consolidada e dita educação

tradicional, (oriunda de uma escola rígida), valorizando o estudante em sua face integral.

Contudo, outros aspectos envoltos a instituição escola, também perpassavam por mudanças, adaptações e novos horizontes a serem definidos, nesta mesma década. A economia mundial, costurava ao sistema capitalista sua roupagem neoliberal, com foco na produtividade, individualidade e mérito.

Tais movimentos econômicos, influenciam diretamente os rumos que a educação brasileira iria seguir. Apesar de debatidos academicamente, as preocupações acerca de quais linhas teóricas, sobre quais conteúdos e métodos deveriam ser adotados, para modificar o processo ensino/aprendizagem de dentro para fora, transformando a educação em seu viés progressista, perdeu espaço para o mercado neoliberal mundial, que já ditava alterações nas escolas, mas seguindo um processo inverso do que era esperado, e em um primeiro momento foi debatido. Sendo assim, estas alterações ditadas de fora para dentro, obedeciam preocupações embasados em objetivos e metas traçados, acompanhados e vigiados pelas avaliações (Antunes e Pinto, 2017).

Para atender as demandas das empresas neoliberais, os trabalhadores formados pelas escolas, não deveriam estar analfabetos e sem uma formação que o prepare para as exigências que o mercado o faria, o desejo por uma mão de obra mecânica e estática havia ficado para trás, o novo mercado do final do século XX e início do século XXI, exigia um sujeito volátil, adaptável e benevolente. E é nesta necessidade comercial que a escola é afetada pelos ideais empresariais, a mesma deveria fornecer o básico de educação para a classe operária, a educação pública seria para todos, mas a educação de qualidade ainda ficaria restringida a poucos, em específico as elites (Lemos, 2020).

Oferecendo a educação básica a todos, segundo a linha neoliberal; a conquista ou a culpa, pelo sucesso ou fracasso do indivíduo, pertenceria apenas a ele, ignorando todo um ser histórico, e o próprio sistema que afeta diretamente a vida de todos. Mas se a oportunidade está posta, depende única e exclusivamente da força de vontade de cada um, para mudar seu próprio status social, através deste discurso a classe empresarial e política, que detém de incontáveis privilégios, afasta do senso comum a relação entre; uma cultura capitalista que foi estruturada exatamente para que não houvesse bruscas rupturas sociais, e os “fracassos individuais”, a percepção sobre a dependência de um sobre o outro, é vista por poucos olhos (Lemos, 2020).

De fato, a escola e o sistema educacional sofrem diversas influências externas, sendo elas econômicas, políticas e sociais, mas a busca por sua organização e oferta a população mesmo que conduzida por tais influências foi oficializada e institucionalizada por dois principais documentos: A Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996. Na CF pode se destacar o dever com a educação e o direito a seu acesso em:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, p. 123).

Destaca-se que o direito de acesso é para todos e um dos principais objetivos desta educação é a “qualificação para trabalho”, como já debatido este fator é a força motriz que rege diversos aspectos da vida humana no sistema capitalista, inclusive a educação. Dando continuidade podemos perceber na constituição federal a definição de metas a serem cumpridas:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.
- VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (Brasil, 1988, p. 125).

Pensando a discussão e debate propostos, deste trecho pode-se destacar duas preocupações que foram externadas: a erradicação do analfabetismo e a formação ao trabalho, indo de encontro aos processos históricos que foram observados e destacados, tais metas demonstram a fragilidade da alfabetização brasileira e a contínua preocupação da formação para o trabalho.

Na LDB de 1996 podemos observar a organização desta educação pública já anunciada na Constituição Federal: “Art. 21. A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior.” Percebemos que o sistema educacional foi seriado e cada momento/etapa de ensino possuía objetivos específicos, posteriormente retomarei o assunto de forma mais profunda ao analisar a BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

Após a organização do sistema educacional brasileiro, definindo suas: etapas, distribuição de verba, funcionamento, matrícula entre outros aspectos desta organização, ao analisar a defasagem de aprendizado dos brasileiros em relação à leitura e escrita (uma herança e resultado histórico), o planejamento e lançamento de políticas públicas começaram a centralizar ações que visam a alfabetização.

Vejam os quais as principais ações: retomando cronologicamente a primeira ação governamental voltada a alfabetização ocorreu em 1947 denominada “Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA)” buscando levar a educação básica a vários brasileiros de zonas urbanas e rurais. Na sequência durante o regime militar foi lançado o já mencionado MOBIL (1970-1980) também visava a alfabetização dos jovens e adultos brasileiros de diversas faixas etárias. Na década de 1980 foi lançado o “Programa Nacional do Livro Didático” (PNLD) este programa busca fornecer livros didáticos gratuitos as escolas brasileiras, incluindo em seu conteúdo materiais sobre alfabetização. Em 2003 foi lançado, pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o “Programa Brasil Alfabetizado” (PBA) visando a superação do analfabetismo, teve seu último ciclo em 2016, com o objetivo principal de alfabetizar jovens e adultos que não tiveram acesso à educação básica na idade apropriada.

Em 2012 foi lançado o “Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa” (PNAIC), este programa visava concluir o ciclo de alfabetização de crianças de até 8 anos de idade, com base na formação dos professores e debates sobre as práticas e metodologias mais eficazes, em seu próprio material o Ministério da Educação (MEC) justifica o lançamento do programa a partir dos resultados de avaliações externas que denunciavam as falhas nacionais neste quesito educacional:

A despeito das novas concepções de alfabetização e de mudanças nas práticas de ensino da leitura e da escrita com base nas novas perspectivas teóricas, muitos alunos continuaram a concluir o primeiro ano e mesmo o primeiro segmento do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever. Resultados de avaliações em larga escala, sejam internacionais (PISA), nacionais (SAEB, Prova Brasil), estaduais ou municipais, têm revelado o baixo desempenho dos nossos alunos em leitura e confirmam o fracasso da escola em ensinar os estudantes a ler (Brasil, 2012, p. 18).

A alfabetização e a busca pelo combate ao analfabetismo vem sendo um dos principais alvos de políticas públicas, o PNAIC demonstra ser um fator novo nestas políticas; a busca pela formação docente, ou seja, a preocupação sistemática, em formar um professor alfabetizador a partir do estudo contínuo, sobre os debates a respeito deste conceito e desta prática. Os autores Machado e Teixeira pontuam:

Estruturado até 2016 como um curso presencial, em linhas gerais, o PNAIC foi uma proposta de colaboração do MEC, das secretarias de ensino, da universidade e da escola, evidenciando uma ação em rede. Percebe-se que o desenho do programa previa que todas as pessoas envolvidas, afinadas em relação à teorização da prática, atuassem, de alguma maneira, na formação que chegou até a escola. Essa questão, associada à abrangência do número de professores envolvidos e ao caráter de continuidade política no território brasileiro - visto que teve como precursor o Pró-Letramento, o que pode denotar amadurecimento e revisão de procedimentos -, sinalizam a possibilidade de impacto do programa (Machado; Teixeira, 2020, p. 7).

Os autores refletem e sugerem que a formação em rede é uma atitude que realmente causa impactos significativos no como está se dando ou não a alfabetização, pois teoricamente as formações definiriam um trabalho em conjunto unido em um mesmo objetivo que gradualmente caminharía para resultados positivos. Tendo o PNAIC como referência de uma das possibilidades de mudança, deste contexto de desafios da alfabetização que foi construído no Brasil historicamente.

A alfabetização e seus desdobramentos no ramo educacional e social não é uma preocupação exclusivamente brasileira, pode se perceber o reflexo disto nas ações da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), que lança campanhas sobre a mesma, denominadas de diferentes formas: Década Internacional para a Erradicação do Analfabetismo (1990-2000), Década das Nações Unidas para a Educação, Incluindo Alfabetização (2003-2012) e a Década da Alfabetização da UNESCO (2003-2012). Estas décadas tem como objetivo a definição de pactos entre os países e governos, incentivando os a tomarem ações e se organizarem na busca por promover a alfabetização a toda população, demonstrando de forma prática e política que além de um conceito sobre leitura e escrita, a alfabetização se faz um desafio não só de dentro das salas de aula, mas se faz também um desafio social.

4.2 Alfabetização desdobrando seu(s) significado(s).

A palavra alfabetização tem em si uma profundidade muito maior do que demonstra em um primeiro momento, possuindo diversas linhas teóricas, interpretações e trabalhos pedagógicos presentes na constituição deste conceito. Desde a questão de quais métodos se utilizar para alfabetizar, até seu papel social e político. Para compreender com clareza e criticidade este termo tão crucial da educação, primeiro devemos caminhar pelas principais contribuições teóricas que envolvem a alfabetização e sua práxis.

As autoras Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999) realizaram uma pesquisa com crianças da Argentina, desta pesquisa foi materializada a obra “Psicogênese da Língua Escrita”, na qual ocorre um diálogo sobre as relações existentes no reconhecimento da língua oral e da língua escrita pela criança que está sendo inserida a estes novos conhecimentos.

Para as autoras uma criança que está sendo introduzida na língua falada pode agir de diferentes maneiras, na primeira situação a mesma é guiada pelos adultos a repetir determinados sons por meio de aprovação e reprovação. Quando reproduzido o som esperado o adulto a incentivará, dessa forma gradualmente a criança se utilizará destes sons para formar as palavras conhecidas da linguagem oral. Por outro lado, pode-se destacar a criança que age de forma dedutiva, construindo a sua linguagem de maneira mais ativa; pela observação e reprodução de sua própria comunicação, interagindo com os adultos de uma maneira menos dependente, o adulto não se faz um guia que a orienta pelos sons “corretos” e “incorretos”, é a própria criança que desvenda estas trilhas através do mundo e das falas ao seu redor.

Conforme pensado pelas autoras, considerar os passos que já foram dados para a compreensão da língua oral é essencial para a compreensão da linguagem escrita, partindo do pressuposto de que a escrita não se resume a mera reprodução do que é falado, mas sim considerando que neste processo de aquisição da escrita uma aprendizagem já foi iniciada pelas crianças em seu cotidiano a partir da linguagem e comunicação oral.

Com um embasamento a partir das contribuições de Jean Piaget e suas reflexões sobre os esquemas de assimilações, Ferreiro e Teberosky (1999) destacam: a importância não só do método utilizado para o ensino, mas principalmente o sujeito envolto a este ensino, na qual a sua participação ativa e busca pelo conhecimento também deve ser reconhecida, bem como a importância tanto dos acertos quanto dos erros devendo ambos serem analisados, pois é através destes que um sujeito sai de um estágio do conhecimento para outro. Assim como pontuado:

Nenhuma aprendizagem conhece um ponto de partida absoluto, já que, por mais novo que seja o conteúdo a conhecer, este deverá necessariamente ser *assimilado* pelo sujeito e, conforme os esquemas assimiladores à disposição, a assimilação será mais ou menos deformante. Como dissemos antes, não há semelhança nos objetos apresentados, a menos que haja semelhança nos esquemas assimiladores que tratarão de interpretá-los. Em termos práticos, isto significa que o ponto de partida de toda a aprendizagem é o próprio sujeito (definido em função de seus esquemas assimiladores à disposição), e não o conteúdo a ser abordado (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 32).

Tendo isto em mente, Ferreiro e Teberosky (1999) discorrem sobre a valorização e a centralidade do próprio sujeito na construção de seu conhecimento, bem como aquilo que ele já carrega consigo, e como este sujeito assimila o objeto através do que pode ser considerado um erro e um acerto até a sua compreensão total. É neste ponto que as autoras defendem a característica construtiva do ensino, na qual ele realmente vai sendo construído em uma via de mão dupla, fundamentando assim suas contribuições no construtivismo de Piaget.

Para as autoras escrever sobre a aprendizagem da leitura e escrita na década de 1980 se faz essencial para reconhecer as contribuições dos estudos psicolinguísticos dialogando e anuindo com alguns pontos que a psicologia e a pedagogia da época acabavam por propagar, que visa: “não identificar leitura com decifrado” (Ferreiro e Teberosky, 1999, p. 37) neste ponto as autoras justificam a necessidade de não considerar a leitura como um ato mecânico de deciframento de códigos, sendo a leitura um ato que vai além e não se resume a dar um som a uma grafia.

“Não identificar escrita com cópia de um modelo” (Ferreiro e Teberosky, 1999, p. 37), aqui as autoras refletem sobre a importância da escrita além de sua representação gráfica em um papel, acrescentando a ela a criação de hipóteses e interpretação de conceitos, dessa forma quando a criança escreve ela reinterpreta o mundo, não apenas refletindo uma norma de ortografia e representação por signos.

“Não identificar progressos na conceitualização com avanços no decifrado ou na exatidão das cópias”, (Ferreiro e Teberosky, 1999, p. 37) o terceiro ponto elencado por Ferreiro e Teberosky (1999) se resume em dar papel central aos progressos conceituais através do primeiro e segundo ponto apresentados, ou seja, o real acompanhamento de um progresso em leitura e escrita pode ser diferente do que é considerado um progresso escolar, que valoriza a cópia ao invés do conceito.

Através destes três pontos as autoras justificam sua pesquisa e apresentam os resultados obtidos através do trabalho com crianças nas escolas primárias e jardins de infância em Buenos Aires nos anos de 1974, 1975 e 1976. As autoras puderam experimentar e analisar a partir da visão das crianças o processo de aquisição da leitura e da escrita, observando etapas a serem seguidas, como por exemplo a interpretação e a utilização dos desenhos para a comunicação pelas crianças, o sentido sonoro que as crianças dão ao signos, o que para elas é a escrita e o que não é, a percepção das crianças em ler silenciosamente e ler através do som, a utilização

dos contos e da literatura no processo de leitura e a interpretação do desenho como forma de leitura em relação a leitura de grafias.

Ferreiro e Teberosky (1999) definiram o processo de aquisição da escrita em níveis: no nível de escrita 1 a criança reproduz a grafia com traços, curvas e ondulações, o significado dessa reprodução é o reconhecimento que a escrita é representada por signos mesmo eles não sendo reproduzidos em sua integridade e em perfeição de retas e linhas. Para a criança em nível de escrita 1, a escrita tem relação direta com os objetos, como no exemplo: a palavra “borboleta” possui mais signos que a palavra “elefante”, mas na representação da criança “borboleta” será representada de forma pequena por se tratar de um ser pequeno e “elefante” será representando de forma grande por se tratar de um ser grande.

No nível 2 de escrita, a grafia representada já se aproxima das letras, estas letras representadas, possuem um significado em um todo, mas não significado por si mesma, como no exemplo da representação dos próprios nomes, para uma criança chamada “Maria” em nível de escrita 2 ela poderá representar seu nome como “MIRA”, dando significado a sua grafia em um conceito amplo. A criança já reconhece que deve utilizar uma quantidade de grafias para representar algo, em ordem variável e diversificada, buscando não repetir letras, utilizando mais de 3 letras para representar o que é desejado, pois segundo o raciocínio estabelecido pelas crianças: menos de 3 não representa nada.

No nível de escrita 3 começa a surgir as hipóteses silábicas, na qual a criança compreende e dá valor sonoro as letras que compõem sua escrita. Como no exemplo da escrita da palavra “sapo” a criança que compreende o valor sonoro das sílabas poderá representar esta palavra pela composição das vogais “ao”. Nesta hipótese com valor sonoro as crianças começam a questionar certas definições estabelecidas nos níveis anteriores, como a quantidade mínima de caracteres e sua diversidade sem repetições.

O nível 4 é caracterizado pela passagem da hipótese silábica para a alfabética, neste momento a criança começa a perceber que a escrita vai além de suas primeiras hipóteses (definidas por ela mesma), e a representação da escrita começa a ir além das representações sonoras das vogais. Como no exemplo da palavra “mapa” representada por “map”, neste nível pequenas sentenças/frases são escritas e separadas pelos espaços, reconhecendo o início e fim de palavras diferentes.

No nível de escrita 5 o alfabético, a criança terá o domínio da escrita na diferenciação dos valores sonoros para cada letra, bem como a representação em grafia, compreende que a construção do valor sonoro das letras é diferente das sílabas e reconhece os fonemas das palavras que escreve. Neste nível a criança não está com todos os desafios superados, mas não apresentará dificuldades em expressar-se na escrita, agora os novos desafios se fazem na barreira ortográfica.

Por fim as autoras compreendem que cada nível pode ser compreendido e relacionado a idade das crianças e ao meio social que está inserida (com ou sem auxílio dos pais), podendo estar transitando entre os níveis conforme os estímulos e o apoio escolar. Para as autoras a psicogênese da língua escrita tratasse da centralidade em compreender a criança e como a mesma percebe a linguagem para ela mesma, compreender as relações e as próprias conclusões que o sujeito tem sobre aquele objeto de conhecimento, no caso a relação que a criança possui com o objeto escrita, assim como descrito:

Guiados pela hipótese de que todos os conhecimentos supõem uma gênese, preocupando-nos em averiguar quais são as formas iniciais de conhecimento da língua escrita e os processos de conceitualização resultantes de mecanismos dinâmicos de confrontação entre as idéias próprias do sujeito, de um lado, e entre as idéias do sujeito e a realidade do objeto de conhecimento de outro. A questão central que se nos colocou foi, então, conhecer como as crianças chegam a ser “leitores” – no sentido psicogenético antes de lê-lo – no sentido das formas terminais do processo. Os problemas colocados concernem tanto à natureza do objeto de escrita como aos processos de apropriação do objeto, por parte da criança (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 272).

O conhecimento não é construído a partir do absoluto vazio, sem uma base que o fundamenta, para solidificar tal conhecimento é preciso centralizar o sujeito, e este é um dos aspectos fundamentais defendidos por Ferreiro e Teberosky (1999) na apropriação da escrita pelas crianças, é retirá-las de um papel de passividade, e compreender o seu olhar para a escrita: o que as mesmas compreendem sobre a escrita, se elas se consideram escritoras, o que desejam transmitir com sua escrita, tais pontos norteadores se fazem mais eficazes do que uma mecanização da escrita em signos que não tem significado para a criança. A partir destas considerações as autoras tecem críticas à escola tradicional e ao ensino que ignora sistematicamente a autonomia da criança na construção de seu conhecimento:

Para chegar a compreender a escrita, a criança pré-escolar raciocinou inteligentemente, emitiu boas hipóteses a respeito do sistema de escrita (ainda que não sejam boas hipóteses a respeito do nosso sistema de escrita), superou conflitos, buscou regularidades, outorgou significado constantemente. A coerência lógica que elas exigiram de si mesmas

desaparece frente as exigências do docente. A percepção e o controle motor substituirão a necessidade de compreender; haverá uma série de hábitos a adquirir no lugar de um objeto para conhecer. Haverá que deixar o próprio saber linguístico e a própria capacidade de pensar até que logo se descubra que é impossível compreender um texto sem recorrer a eles (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 290).

Para as autoras a escola valoriza mais a mecanização da escrita naquilo que é esperado como correto, do que a espontaneidade das hipóteses construídas pelas crianças, mesmo que possam resultar em um conhecimento com mais significado. O método docente de reprodução dos caracteres e exigência de desenvolvimento de uma capacidade motora para sua representação, esvazia a relação da criança com a escrita e seu entendimento sobre a linguagem, e a importância da linguagem nas relações sociais, no meio que está introduzida, como se a escrita fosse uma representação utilizada apenas nas quatro paredes da sala de aula.

A contribuição da obra de Ferreiro e Teberosky (1999), para a compreensão do conceito alfabetização caracteriza-se então pela importância de centralizar a criança em sua relação com o objeto de conhecimento, e o entendimento das etapas que a apropriação da escrita percorre, sendo definidos por níveis de escrita, somando a isto a importância e a interferência do meio social na construção do conhecimento.

Em sua obra solo, Emilia Ferreiro (2011) aborda a complexidade do conceito alfabetização, e a necessidade de que este conceito deva sofrer uma revolução, segundo a autora alguns principais pontos devem ser elencados. O primeiro deles é que a alfabetização vai além da determinação de qual método deve ser utilizado para o ensino, dessa forma deve ser considerado a concepção que se tem sobre a alfabetização, a autora disserta que a alfabetização ultrapassa o entendimento de apenas compreender a grafia, ela deve ser lida como a compreensão da linguagem, neste ponto a representação é o cerne da alfabetização, seu objetivo é a interpretação dos significados não a codificação e decodificação de caracteres.

A autora elucida que o processo de apropriação da linguagem para as crianças transcende a ação de ler letras e atribuir seu som, para ilustrar esta situação é feito um paralelo sobre o seguinte pensamento: é complexo para um adulto alfabetizado relembrar como era não compreender o sistema de escrita, diante isso a autora exemplificou a tentativa de compreender uma língua que não dominamos, por mais que saibamos que são letras a compreensão daquilo que se quer dizer fica confuso e desorientado, para o adulto é possível fazer relações sobre qual é o assunto ou o que se quer dizer com a repetição de possíveis palavras conhecidas, pela investigação

que supera a leitura, essa ação para a criança já se faz mais complexa, por mais que a mesma também levante suas hipóteses para este sistema desconhecido. Visto isso não se pode designar erros e acertos por uma visão adultocêntrica no processo de aquisição da escrita por parte das crianças.

Emilia Ferreiro (2011) também reflete sobre o que se deve ensinar primeiro em questões metodológicas a: ler ou escrever? Para a autora ambas são complementares e indissociáveis, afinal as letras possuem nomes ou sons? Tentar rotular e separar a leitura da escrita é uma prática escolar que não condiz com a realidade, sendo a escrita uma linguagem ela é um meio social que a criança está em contato a todo tempo e a todo tempo aprendendo e criando hipóteses, a escrita está nas ruas, nos letreiros, na televisão em todas as partes, considerar que esta apropriação ocorrerá de forma segmentada na escola é pensar que essa apropriação só acontece na escola. O método no caso é reconhecer a complexidade do conceito alfabetização.

A autora retoma os níveis de escrita e o processo de reconhecimento e valor sonoro desenvolvidos em “Psicogênese da Língua Escrita” como uma forma de reconhecer os progressos da criança no processo de alfabetização por mais sutis que fossem, em face do ambiente escolar que ignora estas etapas, reconhecendo apenas um tipo de representação escrita como digna de mérito, resumindo este mérito apenas ao momento que a criança reconhece e representa as letras.

Sobre a aquisição da língua escrita para as crianças em idade não escolar, a autora destaca que as mesmas não ficam esperando estarem maduras o suficiente ou frequentarem a sala de aula para iniciarem seu aprendizado, dependendo de seu meio social e de seu contato com adultos alfabetizados a alfabetização já ocorre. Sem ter que seguir uma sequência lógica escolar, as crianças não chegam a escola sem nenhum conhecimento de sua própria linguagem:

Em vez de nos perguntarmos se “devemos ou não devemos ensinar”, temos de nos preocupar em DAR ÀS CRIANÇAS OCASIÕES DE APRENDER. A língua escrita é muito mais que um conjunto de formas gráficas. É um modo da língua existir, é um objeto social, é parte de nosso patrimônio cultural (Ferreiro, 2011, p. 99).

Como uma continuidade de suas pesquisas e investigações com Ana Teberosky, a autora Emilia Ferreiro (2011) buscou aprofundar e refletir sobre a alfabetização e seus significados enquanto prática escolar e meio social, e como o adulto deve considerar as relações que a criança possui com o mundo escrito, ter

essa consciência e fazer essas reflexões podem mudar as práticas pedagógicas muito mais que o debate sobre os métodos a serem aplicados.

Observamos com as contribuições de Magda Soares e Antônio Batista (2005), a necessidade de ampliação do conceito alfabetização. A autora discorre sobre as definições práticas sobre alfabetização: a percepção dos signos, a memorização, a criação de hipóteses, e as habilidades motoras e cognitivas envoltas a este conhecimento. Sendo assim a alfabetização se concentraria na percepção da representação escrita da linguagem, como pontuado:

O termo alfabetização designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita (Soares; Batista, 2005, p. 24).

Ao longo de seu trabalho Soares e Batista (2005) também destacam sobre os estudos realizados pela psicogênese e suas contribuições para a percepção do como a criança enxerga a própria alfabetização. Um ponto crucial levantado pelos autores é a diferenciação entre estar alfabetizado e usar o sistema de escrita em práticas sociais, ou seja, compreender a escrita e a leitura no cotidiano do mundo letrado. Soares demonstra que nos últimos anos em levantamentos de censos já não era mais considerado se as pessoas eram alfabetizadas ou não, mas sim se utilizavam da prática da leitura e escrita em tarefas como escrever um bilhete, este novo questionamento demonstra que estar alfabetizado já não era o suficiente para realmente estar inserido no mundo da escrita, este devendo ser mais aprofundado em práticas significativas:

Ao longo do século XX, porém, esse conceito de alfabetização foi sendo progressivamente ampliado, em razão de necessidades sociais e políticas, a ponto de já não se considerar alfabetizado aquele que apenas domina o sistema de escrita e as capacidades básicas de leitura e escrita, mas aquele que sabe usar a linguagem escrita para exercer uma prática social em que essa modalidade da língua é necessária (Soares; Batista, 2005, p. 47).

Diante este novo cenário surge o conceito de letramento, sendo este a utilização da leitura e escrita em práticas sociais, podendo ler o mundo e suas ações além do papel e do lápis sistematizados. Desse modo um sujeito pode estar alfabetizado, mas não ser letrado, e ser letrado sem estar alfabetizado, a autora exemplifica esta situação através daquele indivíduo que por mais que não domine a escrita procura utiliza-la em seu cotidiano, solicitando ajuda para produzir bilhetes e cartas, ditando-as para outra pessoa transcrever e desse modo sabendo as funções

sociais dos textos a sua volta, desenvolvendo a habilidade de produzir e organizar tais textos em busca de efetuar a sua função comunicativa.

Pensando sobre letramento e alfabetização, Magda Soares (2004) faz pertinentes apontamentos sobre os debates a respeito destes dois conceitos interdependentes, realizando uma alusão sobre os problemas educacionais enfrentados no Brasil, na França e nos Estados Unidos.

O primeiro aspecto a ser destacado é sobre a criação do termo letramento, e como o mesmo se relaciona, se aproxima e se distancia da alfabetização. A necessidade de diferenciação dos conceitos de alfabetização e letramento surgem desde a década de 1940, em diversos campos: na diferenciação dos saberes dos indivíduos, na propagação da mídia, nos usos políticos e dentro da academia se utilizava a diferenciação entre os conhecimentos dentro da alfabetização. É possível verificar tal realidade na utilização de terminologias como: analfabeto funcional, semi analfabeto e iletrado. A ação de definir a alfabetização no domínio do sistema de escrita se torna insuficiente para os variados tipos de conhecimento dentro desse próprio processo, ser alfabetizado não se resumia mais a escrever o próprio nome, ou decodificar palavras, ser alfabetizado demandava um domínio prático do ler e escrever.

Magda Soares interpela sobre a “desinvenção da alfabetização”, esta desinvenção ocorre e tem início muito por conta do dito fracasso escolar vivenciado pelas avaliações externas (SAEB, SARESP, ENEM, PISA) e internas que demonstram as dificuldades enfrentadas pelos estudantes brasileiros no trato com a leitura e a escrita para além da decodificação do sistema escrito. O fracasso escolar não é vivenciado apenas no Brasil, mas é uma preocupação de países modelos como o Estados Unidos e a França, a preocupação sobre o como se está desenvolvendo a consciência e o domínio da linguagem nas escolas está cada vez mais em destaque, por uma perspectiva alarmante. Se embasando em Gaffney e Anderson (2000, p. 57), Magda Soares reflete sobre as mudanças de paradigmas acerca das teorias que guiam a alfabetização durante o século XX:

[...] um paradigma behaviorista, dominante nos anos de 1960 e 1970, é substituído, nos anos de 1980, por um paradigma cognitivista, que avança, nos anos de 1990, para um paradigma sociocultural. Segundo os mesmos autores, se a transição da teoria behaviorista para a teoria cognitivista representou realmente uma radical mudança de paradigma, a transição da teoria cognitivista para a perspectiva sociocultural pode ser interpretada antes como um aprimoramento do paradigma cognitivista que propriamente como uma mudança paradigmática (Soares, 2004, p. 10).

Algumas considerações e críticas sobre a psicogênese são levantados e refletidos por Magda Soares (2004), uma delas se refere que o modelo construtivista de alfabetização oferece uma teoria, mas nenhum método, e deixa de lado a importância do caráter linguístico da alfabetização. Estas lacunas e carências da alfabetização construtivista abriram espaço para o debate sobre o letramento, ou seja, o como alfabetizar para a prática social, segundo a psicogênese da alfabetização este seria um passo natural, visto que a linguagem está ao nosso redor, contudo os resultados demonstrados nas avaliações externas comentado anteriormente denunciam que ambos os conceitos estão se distanciando e se fazendo como práticas diferentes.

Para a autora o conceito alfabetização não deve ser desinventado, ou seja, jogado de escanteio como vinha ocorrendo, apesar de algumas lacunas percebidas este conceito deveria ser reinventado. Em sua visão e proposta a “reinvenção da alfabetização”, Magda Soares se aprofunda nos debates sobre os métodos: silabação, fonético o (uso da relação grafema e fonema) construtivismo e considera que o radicalismo que paira sobre o uso dos métodos seria o principal empecilho para a reinvenção do conceito alfabetização, pois não se deve ignorar as contribuições feitas por cada um, os métodos que se embasam em teorias diferentes possuem seu valor próprio, um não deve se sobrepor em relação ao outro, mas devem se complementar e serem pensados simultaneamente sem exclusões por cair em “desuso” nas primeiras barreiras e primeiros paradigmas.

Seguindo Emilia Ferreiro, a autora Soares pontua sobre a necessidade do uso do termo letramento ou não, destacando que Ferreiro enxerga que a alfabetização já o contempla em si mesmo, diante do exposto Soares realiza o balanço de que o uso dos conceitos não deve ser realizado de forma hierárquica e vertical, de ensinar um e depois o outro, mas devem ser pensados e trabalhados de maneira conjunta, coexistindo e se contemplando, a alfabetização se reinventa no reconhecimento de que deve ter em si o objetivo de letrar, ou seja reconhecer o sistema de escrita para a existência do indivíduo em diversas situações e interpretações de si, dos textos e do mundo.

Como uma das principais contribuições e pensamentos sobre a alfabetização Paulo Freire (1989), propôs uma método para alfabetizar que ficou conhecido como “Método Paulo Freire” ou “Método Freireano”, este método foi resultado de um

trabalho de alfabetização de Paulo Freire a um grupo de adultos em áreas que contemplam zonas rurais e desfavorecidas do Brasil, na década de 1960 (Brandão; De Andrade, 1981).

Neste método Freire apresenta os seguintes aspectos sobre a alfabetização: o diálogo na construção do conhecimento entre educandos e educadores, sendo ambos agentes ativos deste processo, o uso de temas geradores que fazem sentido e estão presentes no meio social dos educandos levantando questões culturais e políticas que interessem de fato na vida do sujeito que aprende, e a contextualização na alfabetização trazendo aspectos da realidade dos alunos para o processo de assimilação do sistema escrito. Como por exemplo: trazer para o ensino os lugares que estão na vida do discente, as palavras mais utilizadas no dia a dia pelo discente, as relações construídas pelo discente, pois desta forma as pessoas enxergam a si na aprendizagem (Brandão; De Andrade, 1981).

Somado a estes fatores se tem a conscientização de que todo ensino é um ato político, e que a falta da política na aprendizagem já se faz um ato político, que escolhe um lado, ou seja, Freire defende a conscientização do eu enquanto cidadão que age e tem um papel social bem como o quanto a aprendizagem se torna uma ferramenta de mudança para as injustiças sociais.

Ao pontuar sobre a ação de ler e seu papel político e social, Freire (1989) defende a prática de leitura sobre um viés crítico, indo além de uma ação mecânica de decifração de palavras, é necessário se ter consciência sobre aquilo que se lê bem como qual mensagem quer ser passada, reconhecendo que todo texto possui um viés a leitura deve ser capacitada para identificar tal viés.

Problematizando o como as escolas tradicionais ensinam a leitura através de um esvaziamento e falta de questionamento, Freire destaca a importância da consciência para ação política, sempre destacando a inexistência da neutralidade na educação, partindo da premissa que todo ato é impulsionado por valores e possui significado, inclusive os atos educacionais:

Desde o começo, na prática democrática e crítica, leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizados e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador.

A sua leitura do real, contudo, não pode ser a repetição mecanicamente memorizada da nossa maneira de ler o real. Se assim fosse, estaríamos caindo no mesmo autoritarismo tão constantemente criticado neste texto (Freire, 1989, p. 18).

Segundo Freire a dita leitura “ingênua” incapacita as pessoas de refletirem e se defenderem de um sistema elitista de diferenciações sociais, com o acesso já dificultado ao mundo letrado o sujeito que lê sem criticidade facilmente é guiado por uma classe que não se interessa em mudar estruturas que a favorecem, dessa forma a leitura ingênua é uma forma de perpetuar as desigualdades de classe. Seria como um peixe sem forças para nadar contra a maré, o indivíduo sem consciência e criticidade em sua leitura é “defendido” por quem o ataca, e é guiado por aquele que não quer lhe mostrar o caminho. Ler com consciência crítica é uma ação política que vai de encontro ao autoritarismo.

Contra tudo isso se coloca a posição crítico-democrática da biblioteca popular. Da mesma maneira como, deste ponto de vista, a alfabetização de adultos e a pós alfabetização implicam esforços no sentido de uma carreta compreensão do que é a palavra escrita, a linguagem, as suas relações com o contexto de quem fala e de quem lê e escreve, compreensão portanto da relação entre “leitura” do mundo e leitura da palavra, a biblioteca popular, como centro cultural e não como um depósito silencioso de livros, é vista como fator fundamental para o aperfeiçoamento e a intensificação de uma forma correta de ler o texto em relação com o contexto. Daí a necessidade que tem uma biblioteca popular centrada nesta linha se estimular a criação de horas de trabalho em grupo, em que se façam verdadeiros seminários de leitura, ora buscando o adentramento crítico no texto, procurando apreender a sua significação mais profunda, ora propondo aos leitores uma experiência estética, de que a linguagem popular é intensamente rica (Freire, 1989, p. 20).

Ao defender o trabalho de base na biblioteca popular, ação que proporcione leitura a população, Freire exemplifica e demonstra que a leitura da palavra é a leitura do mundo, e que para a alfabetização existe a pós alfabetização, o aprofundamento do mundo da leitura e dos textos é a chave para abrir diversas portas que nos trancam em posições sociais, a leitura vai além de uma pura ação, a leitura é a luta, a leitura é a liberdade.

4.3 Educação e as relações de poder

Apesar de não abordar o conceito alfabetização em si, outros autores refletiram a escola e as relações de poder, nesse sentido a alfabetização é afetada inevitavelmente e conseqüentemente por um sistema que rege os âmbitos da vida econômica, política e social.

Mauro Vieira, Rômulo de Oliveira e Justino de Sousa Júnior (2021), discorrem que a educação é uma caracterização e uma expressão de humanidade.

Os autores iniciam seus pensamentos sobre o raciocínio de que a humanidade é uma construção do homem, tal construção deriva de experiências, de

experimentações que contribuam para o reconhecimento de vivências, de produções, do desenvolvimento da linguagem e da cultura, nada disso é natural, o homem natural não possui tais capacidades espontâneas, tudo é derivado desta construção e do contato com o outro. A educação seria um dos modos e maneiras de transmitir humanidade ao homem que ainda não a possui, dessa forma a educação seria uma forma de emancipação humana, da descoberta de si e que dentro de si há existência da humanidade.

Bebendo da fonte de Marx e Engels (2005) é necessário relacionar a educação ao modo de produção vigente, sendo esse o modelo capitalista, dessa forma a sistematização da educação dialoga junto ao mundo do trabalho, na qual o trabalhador recebe o mínimo de instrução para realização de suas tarefas simples e monótonas, enquanto os detentores do capital em seu tempo ócio sem a necessidade de trabalhar para a sua subsistência aprofunda a sua educação e a sua humanidade de maneira mais complexa, pois possui o tempo e o contato com o que é necessário para se instruir. É neste ponto de crítica ao sistema capitalista e ao acesso de uma educação para poucos, que Marx e Engels defendem como ação revolucionária uma educação gratuita e de acesso a todos. Sobre o contexto histórico vivenciado por Marx e Engels é necessário destacar:

Não há uma proposta educacional que atenda aos anseios do proletariado. A proposta educacional é direcionada somente para a burguesia. Havia um enorme contingente de indivíduos privados da educação formal. A rígida divisão do trabalho implicava em uma rígida divisão dos conhecimentos. De um lado, uma classe possuidora dos meios de produção que travava contato com os conhecimentos científicos; por outro, havia aqueles que tão só executavam as atividades na indústria nascente. Dessa forma, no processo de auto-organização do proletário como classe, se faz necessário delinear os caminhos pelos quais ocorrerão a socialização do conhecimento (Vieira; de Oliveira; de Sousa Júnior, 2021, p. 558).

Denuncia-se aqui que a proposta da educação burguesa se resume ao oferecimento mínimo a classe trabalhadora dos conhecimentos necessários para a realização de seu trabalho. Para Marx e Engels (2005) a educação que se defende não se faz em um lugar, mas a todo tempo e sem um lugar definido, já a educação burguesa busca legitimar a base do seu modo de produção disfarçando as desigualdades e as amenizando.

Segundo Althusser [S/D.] a escola e a educação são aparelhadas pelo Estado, agindo como um mecanismo de manutenção dos poderes, e de organização de uma ideologia.

O autor Gramsci (1999) propõe a existência dos campos de “batalha” que podem ser observados em vários aspectos da sociedade, os principais campos a serem disputados são os culturais e os ideológicos, através destes campos é que se faz contato com as classes e a população, e é através destes campos também, que se pode iniciar um processo contra hegemônico, no debate e na incitação de ideias que superem o Estado e seus mecanismo de poder e de coerção. Na questão das instituições escolares a formação educativa para os jovens são uma forma de reproduzir um entendimento sobre meios e fins.

A escola deve ser um espaço além de um aparato do Estado, por mais que este aja sobre ela e por mais que esteja no sistema, a escola é um lugar único que possui especificidades e singularidades que ampliam seu potencial de reflexão e ação.

Neste ponto Marx (2017) reflete sobre a reprodução da humanidade e da práxis humana em meio ao sistema capitalista, o homem em contato com o mundo ao seu redor absorve e cria consciência. O Estado burguês detentor do trabalho e do campo ideológico e cultural irá refletir e proporcionar a criação de uma realidade inexistente, uma normalização e naturalização das desigualdades sociais, da miséria e da fome. “Consequência inevitáveis do mundo como é”, desenvolve-se assim uma consciência e práxis humana alienada sem perspectiva de mudança. A escola e a educação acabam se tornando uma reprodutora dessa práxis e dessa humanidade maquiada e camuflada:

Não há uma educação desvinculada da prática social dos homens, uma educação para além do bem de alguns e para o sofrimento de muitos no modo próprio no qual ela se organiza na lógica capitalista. O que ocorre é que na sua estrutura há uma disputa incessante pelo procedimento segundo o qual se vão construir as subjetividades. Essa disputa, por vezes negada, por vezes maquiada, por vezes edulcorada, nem sempre imediatamente visível à primeira mirada, é característica ineliminável da realidade da escola da sociedade de classes. Ela perpassa todo o processo educativo e ocorre já desde a seleção epistemológica realizada na socialização do conhecimento. A contradição se revela, dentre outras coisas, no acesso desigual aos conhecimentos segundo a origem de classe (Vieira; de Oliveira; de Sousa Júnior, 2021, p. 566).

Uma forma de combate a esta realidade é transformar e fazer a escola uma práxis política, mas não política e estruturada apenas dentro de suas paredes, e sim explorando o externo ativamente em contato com a comunidade, de uma forma que consiga dialogar com o Estado mantendo o recebimento de incentivos, e simultaneamente se organiza com outros meios sociais como movimentos (estudantis, operários, camponeses), igrejas e outras organizações. Dessa forma a escola

reproduzirá uma práxis política crítica e consciente, se desamarrando de um mecanismo de repetição de assuntos vazios, é necessário criar o espaço de debate e de uma (re)criação de humanidade para além do sistema vigente.

A liberdade de acesso da escola a todos pode criar uma falsa sensação de igualdade e de “harmonia” com as elites e a burguesia, contudo aquilo que se ensina e o acesso ao tipo de conteúdo e debates ainda são diferentes e separados por classes.

Por mais que neste momento o conceito alfabetização não tenha sido debatido, ele está presente na criação e emancipação da humanidade e da práxis, assim como já iniciado por Freire se faz necessário compreender a realidade que o mesmo está inserido, sendo a alfabetização uma assimilação da linguagem deve se entender os limites e potenciais dessa linguagem, bem como os interesses por trás da linguagem e o como se dá a sua práxis.

4.4 Base Nacional Comum Curricular (BNCC): criação e alfabetização quais caminhos percorridos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi elaborada e criada a partir da necessidade nacional em padronizar o ensino, definindo o que se deve aprender em cada ciclo específico, além de organizar o trabalho docente, projeta objetivos para cada área do conhecimento e sua disciplina (Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática, etc.) bem como o ano escolar em questão desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

O início do século XXI trouxe a necessidade de que novas abordagens educacionais fossem criadas, o ensino e aprendizado era debatido como um processo mais complexo do que o adotado nas escolas até então no século XX. No Brasil conforme a elaboração da LDB de 1996 e a Constituição Federal de 1988 já era previsto a organização de uma base nacional curricular, com a proposta de orientar e uniformizar a educação no Brasil em todas as suas federações. O sentimento do século XXI em sistemas de educação massificados é o de avaliar e prestar contas sobre a qualidade do ensino e a sua preocupação com a diminuição das desigualdades (De Castro, 2020).

A necessidade de acompanhar a evolução tecnológica e a preocupação com a produtividade pairavam sobre a educação de diversos países, inclusive do Brasil, era necessário que mudanças fossem implementadas nas escolas públicas para que o

ensino se adequasse as novas demandas deste novo mundo na virada do século. Conforme uma nova sociedade se organiza, impõem a educação novos paradigmas do que se ensinar e do que aprender, com o conhecimento e a informação sendo difundidos cada vez mais rápido os sujeitos sociais são desafiados a se transformarem e a se reinventarem.

Outro fator importante a ser destacado é o lançamento do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) em 1998, mais de 40 países participaram desta avaliação com ciclo de 3 anos de aplicação. No ano 2000 foi aplicada o primeiro ciclo de avaliação, buscando medir as competências dos estudantes de 15 anos, o impacto do PISA e de seus resultados demonstrou e revelou ainda mais a necessidade de organização da educação, os governos e pesquisadores utilizaram destes resultados para debater e entender melhor as fragilidades dos sistemas educacionais.

O termo “competência” foi e é utilizado para observar a capacidade do estudante de aplicar o seu conhecimento teórico em situações práticas do dia a dia, sendo cada vez mais difundido nos debates educacionais, que já observavam a necessidade de ensinar uma prática, aprofundando os objetivos das escolas para além do conteúdo descontextualizado, destacando novamente o novo dinamismo social.

A autora Maria Helena Guimarães de Castro (2020), em sua obra “Breve histórico do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular no Brasil” reflete sobre esse tempo de mudança da Educação, não só no Brasil, mas em cenário mundial:

Muitos estudos e documentos sobre política educacional registram essa nova visão da educação. Entre as inúmeras referências, o documento da OECD (2001), os relatórios dos resultados do PISA/OCDE e os estudos realizados por diferentes instituições e pesquisadores podem ser encontrados em Trilling e Fadel (2009), Ettayebi, Jonnaert e Defise (2009), entre outros (De Castro, 2020, p. 100).

Além da movimentação internacional, as reflexões acerca da constituição federal e elaboração da LDB de 1996 concluem sobre os novos rumos que as escolas brasileiras deveriam traçar. A LDB se faz um marco organizacional da educação além de uma referência nos direitos educacionais. Adentrando-se ao documento, a LDB (1996) traz consigo; novas metas e objetivos no processo de ensino e aprendizagem, a lei de diretriz argumenta sobre o alinhamento da aprendizagem entre teoria e prática, o saber fazer de cada disciplina e área do conhecimento, demonstra a preocupação

no desenvolvimento da autonomia do estudante e de sua característica integradora entre os conhecimentos e práticas sociais. Esta definição do processo de ensino e aprendizagem em muito se aproxima no que mais tarde será conhecido e definido como competência (De Castro, 2020).

A LDB também retrata sobre a base nacional comum e sua necessidade de criação:

Art 26 Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil,1996).

A organização escolar no Brasil em federações reflete além da diversidade regional de cada localidade, a colaboração existente entre os estados e municípios com o governo federal no reconhecimento da autonomia destas federações. Não estabelecendo desta forma um “único currículo”, mas sim uma “base curricular” que guie os governos e proporcione o espaço para qualquer adequação que seja considerada necessária.

Mesmo com a orientação da LDB sobre o desenvolvimento de uma base nacional comum, as federações ainda demonstravam pouco entendimento e pouca ação sobre o como se daria a criação destes currículos, dessa forma a elaboração da BNCC ainda percorreria um longo caminho, assim como pontuado por De Castro:

Estados, Distrito Federal e municípios deveriam construir currículos próprios sobre essa base e caberia aos entes federados decidir sobre outros conteúdos a serem introduzidos nos currículos, bem como a contextualização das propostas pedagógicas. Contudo nos anos 1990, não havia clareza no Brasil sobre o papel dos estados, do distrito federal e dos municípios na definição curricular dentro da estrutura federativa. Acreditava-se que uma base nacional comum seria uma interferência indevida na autonomia dos entes federados. Isso explica, em grande medida, as dificuldades no desenvolvimento da BNCC (De Castro, 2020, p. 101).

O Conselho Nacional de Educação (CNE) estabelece em 1997 as DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais) estabelecendo normas que orientam a organização, criação e estabelecimento dos currículos nas instituições educacionais no Brasil, sendo aplicado em todas as modalidades de ensino deste a educação infantil até o ensino superior. Esta norma é de caráter obrigatório, e busca cumprir o papel que a base nacional comum propõem, afinal a sua criação ainda não foi consolidada pela preocupação da perda de autonomia dos entes federados. A DCN propõe metas e objetivos de aprendizagem, e que devem ser seguidas pelas escolas na implementação de seus currículos, contudo esta diretriz orientadora não se fez

suficiente quando analisada pelos gestores e educadores na criação e definição das práticas pedagógicas.

Desta forma o PCN (Parâmetro Curriculares Nacionais) foi constituído, suprimindo as ausências deixadas pelas DCN e a complementa, dando um maior suporte e apoio pedagógico. O PCN ao contrário da DCN não possui caráter obrigatório, mas se faz mais completa e profunda, propondo conteúdos, habilidades e competências a serem desenvolvidas em cada etapa da educação básica, além de os PCNs serem mais específicos em relação às disciplinas e etapas da educação básica (do ensino fundamental), oferecem orientações detalhadas para cada área de conhecimento. Dessa forma o MEC se concentrou na formação de professores para a utilização dos PCNs em suas práticas docentes (De Castro, 2020).

Outro fator importante que impulsionou a criação da BNCC foi a implementação do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) em 1990, criada pelo MEC (Ministério da Educação) esta avaliação tem como objetivo medir a qualidade da educação brasileira, sendo aplicada em várias etapas de ensino em todo território nacional, criando o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Esta avaliação resultou em uma grande busca e movimentação de esforços das escolas da rede pública brasileira para melhorar o seu desempenho. O que antes era criticado por pensadores da educação e apontando como uma imposição da LDB em trabalhar a educação de maneira curricular, agora demonstrava ser uma importante ferramenta, que estabelece os conhecimentos a serem estudados e posteriormente avaliados.

Diante disto a futura BNCC surge como um documento de orientação e preparação para que as escolas brasileiras atinjam os objetivos de aprendizagem e melhorem seu desempenho nas avaliações externas tanto nacionais quanto internacionais, como destacado de forma sucinta e objetiva por De Castro:

Em grande medida, as lições aprendidas com as DCN e os PCN, ao lado dos resultados insatisfatórios das avaliações nacionais, mostraram aos gestores das redes públicas a necessidade de estabelecer uma base nacional comum curricular que orientasse a organização pedagógica das escolas e definisse o que os alunos devem aprender, respeitando o regime de colaboração federativo do Brasil. Os debates deixaram claro que, além das diretrizes haveria espaço para uma base nacional comum curricular que fosse obrigatória, sem, no entanto ferir a autonomia de estados, Distrito Federal e municípios para formular seus próprios currículos (De Castro, 2020, p. 104-105).

Várias unidades federativas do Brasil, estabeleceram currículos próprios, e gradativamente o país compreendia que a fragmentação escolar deveria ser superada e que a proposta da LDB deveria se fazer valer. Em 2014 com o surgimento do PNE

(Plano Nacional da Educação) ocorreu um grande impulso para a elaboração da BNCC, pois esta ação foi traçada como uma das grandes metas dentre as propostas.

A elaboração da BNCC deveria ser traçada em conjunto entre a União, o Distrito Federal, os estados e municípios, dessa forma, em 2014 se inicia um longo processo de debates em conjunto sobre a criação da mesma, com a participação de: estados, municípios, CNE, associações, universidades, docentes e até mesmo o terceiro setor. Contudo ocorreu resistência de algumas instituições representantes da educação como a ANPED (Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação) e a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), apesar destes impasses a formulação da BNCC fomentou-se, ganhando corpo (De Castro, 2020).

Nesse período de aceleração na formulação e debates a respeito da BNCC, a autora Helena Guimarães de Castro resume:

Uma série de seminários precedeu a elaboração da 1ª versão da BNCC, lançada pelo MEC em setembro de 2015, que recebeu 12 milhões de contribuições durante o processo de consulta pública. Em maio de 2016, o MEC divulga a 2ª versão, aperfeiçoada e revisada, com o compromisso de submetê-la à discussão dos seminários regionais do Consed e da Undime. Estes reúnem 9 mil professores, gestores e especialistas de escolas públicas para analisar a proposta da BNCC. Em setembro de 2016, o Consed e a Undime encaminham ao ministro da Educação e ao Comitê Gestor um relatório contendo críticas e recomendações para a revisão da Base (De Castro, 2020, p. 105).

Os desafios da sociedade contemporânea se entrecruzam com os compromissos adquiridos pela BNCC, formar uma educação com equidade e qualidade foram os pontos norteadores e as maiores preocupações na formulação da base nacional comum. Os avanços do mundo tecnológico, a fluidez de informação, as novas dinâmicas no mundo do trabalho exigem que a escola forme cada vez mais cidadãos versáteis e voláteis, capazes de se adaptarem e de se reinventarem, exige-se do trabalhador uma maior instrução em comparação do que outrora era cobrado e se fazia necessário.

Com essa realidade a educação se preocupa em formar o cidadão integral, capaz de articular seus conhecimentos a sua vida social, dessa forma a 2ª versão da BNCC foca em um cidadão mais escolarizado preparado para enfrentar um mundo tecnológico. Diante desta demanda a BNCC se constituiu através dos conceitos de competências e habilidades, mesmo que enfrentando resistências, foi a versão que se consolidou, dentro destes conceitos há a preocupação de relacionar o “saber” ao “saber fazer”.

Neste cenário a BNCC se depara e se fundamenta com base na LDB e na Constituição Federal sobre os direitos de aprendizagem, que na prática pedagógica medem se o aluno aprendeu ou não, se saber fazer ou não e o porquê dele estar aprendendo ou não. Perante o que está posto procura-se assegurar os direitos que o aluno possui nas normativas legais, na qual o aprender está mais relacionado ao trabalho técnico pedagógico e a garantia de aprendizagem ao âmbito político.

A BNCC estruturou-se perante tais demandas e interpretações do que se fazia necessário para a organização do sistema educacional, seguindo três principais lógicas que organizam o trabalho pedagógico, em sua versão final do documento, fica estabelecido:

- A reafirmação da intencionalidade como marca de todo ato educativo no contexto escolar;
- a adoção de uma abordagem pedagógica de desenvolvimento e formação integral que informa a progressão das aprendizagens; e
- a opção por estabelecer a mediação entre princípios e direitos de uma lado, e expressões observáveis desses princípios e direitos, de outro, adotando o conceito de competência para descrever o que o aluno deverá saber fazer como resultado do processo educativo escolar (De Castro, 2020, p. 106).

Além de especificar os objetivos pedagógicos e as ações pedagógicas, após muitos debates, oposições, releituras, discussões, revisões e adaptações foi definido pelo Comitê Gestor 10 premissas principais para a elaboração da BNCC, observa-se as 5 primeiras:

- 1) O compromisso da Base com o objetivo geral de garantir que cada estudante tenha a oportunidade de desenvolver-se integral, física, intelectual, emocional social e simbolicamente participando de forma ativa da vida cultural e social do País, na busca de sua autonomia de pensamento e ação. A BNCC entende que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento se concretizam e se expressam em termos curriculares por meio de competências e habilidades que devem ser asseguradas a todos os alunos nas diferentes etapas da educação básica.
- 2) O compromisso com o desenvolvimento integral, valorizando, em todas as etapas da educação básica e em todos os componentes curriculares, a promoção de autoconhecimento, autocuidado, pensamento crítico, criatividade, inovação, abertura as diferenças e apreciação da diversidade, sociabilidade, responsabilidade e determinação.
- 3) A articulação explícita entre princípios, atitudes e valores que devem orientar a definição das competências gerais e das competências e habilidades específicas (os objetivos gerais e os específicos) de áreas do conhecimento e componentes curriculares.
- 4) A progressão das aprendizagens entre os anos de escolaridade, que deve seguir a lógica própria de encadeamento de conceitos de cada área de conhecimento, para cada ano de escolaridade. A BNCC indica as aprendizagens essenciais em cada área, componente e etapa da educação básica, seguindo uma progressão.
- 5) A uniformidade em relação às áreas de conhecimento, de modo a contemplar as especificidades de cada uma sem perder de vista os compromissos assumidos para o desenvolvimento integral, com os princípios, os valores e as atitudes propostas (De Castro, 2020, p. 106-108).

Nestas premissas destaca-se alguns aspectos essenciais na elaboração da BNCC, sendo estes, novamente a concentração do trabalho escolar embasado no desenvolvimento de competências e habilidades que promovem um ensino integral ao estudante. Também é citado sobre a importância dos discentes terem um espaço propício de aprendizagem em que exerçam protagonismo, realocando aos mesmos um papel de sujeito ativo. Estes fatores serão assegurados pelos componentes curriculares propostos. A lógica de progressão de aprendizagem e o ensino organizado por etapas também é comentando e ressaltado, na qual cada etapa terá suas próprias exigências curriculares específicas, conforme a sua área de ensino.

Na sequência temos as demais premissas elaboradas pelo Comitê Gestor:

6) O princípio de igualdade como eixo condutor da BNCC deve ser comum para todo o País, as características locais e regionais ficam por conta da contextualização de conhecimentos. A busca da equidade, num país com autonomia dos entes federados, grande diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, exige currículos diferenciados e adequados a cada sistema, rede e escola, reconhecendo as formas de sociabilidade das várias culturas que são parte da identidade brasileira.

7) A explicitação de que a base não é currículo, mas sim uma referência obrigatória para a formulação dos currículos e das propostas pedagógicas das redes e ensino e das escolas. Para cumprir tal objetivo, a BNCC deve também pautar as políticas de formação de professores, de avaliação educacional, de orientação dos materiais didáticos pedagógicos e da oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.

8) As relações entre BNCC e currículos são de complementaridade. Ambos têm o propósito de melhorar a qualidade das aprendizagens. A Base indica o que deve ser comum, o que se espera que todos aprendam, mas são os currículos que vão criar as condições institucionais e pedagógicas para que as aprendizagens previstas se concretizem. Estes constituem o conjunto de decisões e ações que vão adaptar a BNCC à realidade de sistemas, redes de ensino e escolas, considerando o contexto e as características dos alunos. (De Castro, 2020, p. 106-108).

É curioso notar que a base não necessariamente é currículo no entanto a mesma tem um caráter obrigatório, ou seja, todas as unidades federativas devem adota-la conforme a sua necessidade particular, ao passo em que seguem uma única referência. A BNCC é definida como um instrumento criado e elaborado para que a qualidade do ensino seja garantida, em que as aprendizagens serão concretizadas pelo cumprimento do currículo, conforme os objetivos ou seja as competências e habilidades vão sendo concluídas o estudante estará aprendendo. As premissas são finalizadas com:

9) As decisões curriculares deverão contextualizar os conteúdos dos componentes na realidade regional, estadual e local; definir métodos e estratégias didático – pedagógicas diversificadas; adotar ritmos e conteúdos complementares, se necessário; aplicar procedimentos de avaliação de processo; motivar e engajar os alunos nas aprendizagens; e selecionar,

produzir e aplicar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender. As orientações da BNCC devem dar espaço a opções metodológicas e didático – pedagógicas diversificadas e adequadas às diferentes realidades. A construção de um currículo com base numa referência nacional como a BNCC significa passar do plano normativo propositivo – expresso em competências e habilidades a serem desenvolvidas -, para o plano da ação e da gestão curricular.

10) A BNCC deve fortalecer o regime de colaboração. A implementação desse documento é prerrogativa de sistemas e de redes de ensino, mas a complexidade da tarefa vai exigir que União, Distrito Federal, estados e municípios somem esforços para a efetivação dos currículos. A sustentabilidade de uma política de Estado com a BNCC depende do fortalecimento de instâncias técnicas e pedagógicas nos sistemas de ensino, função que deverá ser coordenada pelo MEC em parceria com estados e municípios (De Castro, 2020, p. 106-108).

Após a homologação se inicia o processo de implementação a partir de 2018, diante deste longo processo e caminhada fica a cargo dos estados e municípios a adequação e implementação dos seus próprios currículos, se embasando pela agora oficial Base Nacional Comum Curricular, respeitando suas regionalidades e especificidades. Em suma a BNCC nasceu de um contexto social, econômico e político que resultaram em mudanças educacionais.

Considerando os processos históricos envoltos a elaboração e implementação da BNCC, busquemos compreender o como a mesma retrata e entende o conceito de alfabetização.

Ao trabalhar o conceito de alfabetização dentro dos sistemas de ensino e tudo o que o permeia, liga-se diretamente este conceito ao método que deve ser utilizado em sala de aula para que a alfabetização seja consolidada. Relembrando os conceitos debatidos no primeiro capítulo consideramos as contribuições de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999) como um ponto norteador para se pensar o como a alfabetização deve ser trabalhada na relação docente e discente. As autoras dissertam que a alfabetização deve ser considerada como um processo que centraliza o sujeito em sua própria aprendizagem, destacando que o mesmo está em contato com a língua e linguagem a todo instante pois está inserido em um meio social que utiliza esta linguagem, e que este mesmo sujeito passará por um processo de evolução no entendimento da leitura e da escrita. A autora Magda Soares (2005) destaca os conceitos de alfabetização e letramento, a alfabetização sendo o processo de decodificação de um sistema de escrita e o letramento sendo a prática social que direcionamos ao uso desse sistema de escrita.

Com estas contribuições, será embasado uma análise sobre o documento escrito da BNCC, bem como o entendimento que este texto escrito possui sobre o conceito de alfabetização:

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os componentes curriculares tematizam diversas práticas, considerando especialmente aquelas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas. Nesse conjunto de práticas, nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social (Brasil, 2018, p. 63).

Neste primeiro trecho analisado destaca-se os seguintes aspectos; a alfabetização é tida como o “foco da ação pedagógica”, nos dois primeiros anos do ensino fundamental, ou seja, a alfabetização é interpretada e colocada como a principal ação em que os docentes deste ciclo de ensino devem focalizar seu trabalho e seus métodos. Este fator demonstra que um estudante que não consiga concluir sua alfabetização neste período da vida enfrentará outros focos de aprendizagem nos próximos anos do ensino fundamental, sendo assim é essencial que o ciclo seja cumprido de forma “correta” no “tempo correto”, pois aqueles que destoarem não terão a alfabetização tratada como prioridade nos anos seguintes, levando em conta a base que orienta o trabalho de ensino e aprendizagem.

O texto ainda retrata que a alfabetização amplia as possibilidades dos estudantes, relacionando a essas possibilidades o conhecimento da cultura letrada, a autonomia e o protagonismo do mesmo. Esta citação se faz interessante pois relaciona o letramento à alfabetização como uma sequência à ser seguida, na qual apenas depois de estar alfabetizado a criança reconhece a cultura letrada e possuirá sua autonomia e protagonismo.

Como se estas características não estivessem intrínsecas entre si, a criança já está inserida em uma cultura letrada e já levanta hipóteses sobre esta cultura, além de que segundo Ferreiro e Teberosky (1999) o processo de aquisição da leitura e da escrita é um processo que centraliza a autonomia do sujeito, naquilo que ele mesmo compreende sobre o sistema escrito, sendo a alfabetização um caminho que reflete o professor como guia: dessa forma as crianças dão seus passos por estes conhecimentos que elas internalizam sobre o que elas conhecem sobre a escrita e a leitura, e o professor interpreta este conhecimento (reconhecendo o nível de escrita)

e o fomenta para que a criança consiga avançar para o próximo passo (nível de escrita seguinte), mas tudo parte daquilo que a criança já sabe e pensa sobre a escrita.

Seguindo à análise proposta, destaca-se o que a BNCC compreende sobre a alfabetização enquanto seus objetivos de aprendizagem:

Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (Brasil, 2018, p. 89 e 91).

Novamente é ressaltado a importância de a criança estar alfabetizada até o 2º ano do ensino fundamental, anos iniciais. É válido ressaltar a utilização da palavra “mecânica” em meio ao aprendizado proposto pela BNCC, esta terminologia se afasta de um ensino que relaciona a realidade dos discentes ao conhecimento apresentado, ou seja, esta alfabetização se consolida por muitas vezes em compreender os sons entre grafemas e fonemas que a palavra “gato” reproduz, mas não compreender quem é o gato, onde ele vive, quais são suas características na sociedade, assim como a alfabetização proposta por Freire (1989).

Neste mesmo parágrafo percebe-se que a alfabetização é trabalhada na BNCC através do método fonológico, do reconhecimento dos sons das letras e sua transcrição na forma escrita, o trabalho com o método fonológico é destacado pela codificação e decodificação do sistema escrito, levando em consideração o que já foi levantando anteriormente sobre a alfabetização, está se faz um processo muito mais complexo do que apenas a codificação e decodificação do sistema de leitura e escrita.

As abordagens que consideram o papel social da alfabetização não foram destacados e centralizados na elaboração da BNCC, principalmente nestes espaços destinados aos anos que são considerados cruciais para a alfabetização, como se as crianças não fossem sujeitos sociais capazes de pensar (mesmo que a partir de sua perspectiva de mundo) mais profundamente sobre o que está sendo apresentado a elas, não refletissem sobre as letras e seus sons, apenas recebessem informação e reproduzissem.

Dando continuidade as reflexões acerca da perspectiva de alfabetização presente no corpo do texto da BNNC, é válido ressaltar a seguinte consideração:

Assim, alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante. Para isso, é preciso conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito. Dito de outro modo, conhecer a “mecânica” ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc. Ocorre que essas relações não são tão simples quanto as cartilhas ou livros de alfabetização fazem parecer. Não há uma regularidade nessas relações e elas são construídas por convenção. Não há, como diria Saussure, “motivação” nessas relações, ou seja, diferente dos desenhos, as letras da escrita não representam propriedades concretas desses sons (Brasil, 2018, p. 90).

Neste excerto é notório a preocupação com a aquisição do sistema de leitura e escrita e novamente partindo por um método fonológico, pode-se somar a esta interpretação o espaço dado para a ortografia, na qual os discentes devem conhecer as normas da Língua Portuguesa, estas normas estruturam a linguagem “formal” e “cult” da língua, contudo se o método fonológico é utilizado na alfabetização é possível que ocorram alguns desvios ortográficos por este caminho, como a criança confundir o “f” pelo “v”, a letra “j” pela “g”, a letra “c” pela “s” e estas trocas não evidenciam e não medem se uma criança está mais ou menos alfabetizada, desse modo se torna um pouco ambíguo para a base comum relacionar a alfabetização com a ortografia.

Neste mesmo texto encontra-se uma reflexão sobre o quanto a relação grafema/fonema podem ser complexas para uma criança, superando o antigo ensino tradicional das “cartilhas” ou “livros de alfabetização”. Seria válido colocar como questionamento se a complexidade do método também não se torna uma complexidade de aprendizagem, Magda Soares (2005) defende que; o como o conceito de alfabetização é interpretado pelo docente pode superar a eficácia do método, pois é compreendendo a relação da criança com o sistema de escrita que esta relação é estreitada pelo trabalho do professor. O fragmento destacado da BNCC finaliza considerando o método fonológico menos atraente para a criança pela pouca relação que se estabelece entre a imagem e a escrita, pois neste sistema o som é volátil e se transforma para criação de novas palavras.

Mais adiante, a BNCC insere ao processo de alfabetização a possibilidade e a importância de se contextualizar a língua escrita e a sua leitura com diversos gêneros textuais:

Evidentemente, os processos de alfabetização e ortografização terão impacto nos textos em gêneros abordados nos anos iniciais. Em que pese a leitura e a produção compartilhadas com o docente e os colegas, ainda assim, os gêneros propostos para leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica, nos primeiros anos iniciais, serão mais simples, tais como listas (de chamada, de ingredientes, de compras), bilhetes, convites, fotolegenda, manchetes e lides, listas de regras da turma etc., pois favorecem um foco maior na grafia, complexificando-se conforme se avança nos anos iniciais. Nesse sentido, ganha destaque o campo da vida cotidiana, em que circulam gêneros mais familiares aos alunos, como as cantigas de roda, as receitas, as regras de jogo etc. Do mesmo modo, os conhecimentos e a análise linguística e multissemiótica avançarão em outros aspectos notacionais da escrita, como pontuação e acentuação e introdução das classes morfológicas de palavras a partir do 3º ano (Brasil, 2018, p. 93).

Neste momento o documento procura relacionar a vida cotidiana dos estudantes ao processo de alfabetização, e é este princípio que reconhece a prática social na leitura e na escrita, afinal é no uso diário e no sentido que a sociedade cria para linguagem que os caracteres do sistema alfabético ganham sentido, em sua prática, em seu objetivo, no significado que o texto possui na vida das pessoas e na vida das crianças.

Trabalhar a alfabetização partindo deste sentido, e do sentido que as próprias crianças criam para os textos traz ao discente a autonomia e a centralidade para seu aprendizado, indo muito além da codificação e decodificação a criança começa a interpretar o mundo a partir dos textos que o mundo possui, e este processo é inevitável, afinal a criança é um ser social e está inserida em uma sociedade que possui sua linguagem.

Apesar do destaque e da aproximação dos gêneros textuais a vida prática e cotidiana das crianças é possível perceber na passagem analisada a preocupação com a ortografia ainda presente. Gradualmente interpreta-se que os olhos que a BNCC utiliza para enxergar o conceito de alfabetização são os olhos que sobre caem sobre o linguístico, o mecânico, a codificação e a decodificação. Sente-se a ausência em citar a espontaneidade das crianças em sua alfabetização, do entendimento da sua carga social, do como a criança compreende por si só o que seja essa “tal de leitura e escrita”, por que seria importante para criança? Como ela utilizaria?

O sentimento despertado é o do dever a ser cumprido, em que as crianças cumpram suas demandas dos anos iniciais, mais especificamente os dois primeiros

anos do ensino fundamental, e cheguem em seu terceiro ano com conhecimento “engessado” e pouco interpretativo, conhecendo os grafemas e fonemas mas tendo pouca proximidade com os mesmos, e com as possibilidades existentes dentro deste conhecimento como; o contato com a literatura e com a escrita utilizada de forma artística e de expressividade.

As próximas aparições do termo alfabetização consistem em introduzir esta alfabetização as demais disciplinas curriculares, indo além da “Língua Portuguesa” principalmente aos primeiros anos do ensino fundamental:

Tendo em vista o compromisso de assegurar aos alunos o desenvolvimento das competências relacionadas à alfabetização e ao letramento, o componente Arte, ao possibilitar o acesso à leitura, à criação e à produção nas diversas linguagens artísticas, contribui para o desenvolvimento de habilidades relacionadas tanto à linguagem verbal quanto às linguagens não verbais (Brasil, 2018, p. 199).

Nota-se que a base, neste momento, discorre sobre a interdisciplinaridade existente entre a alfabetização e o letramento e as habilidades desenvolvidas no componente curricular artes. Este trecho cita e introduz o conceito “letramento”, que até então não havia sido abordado nos trechos voltados a Língua Portuguesa e a alfabetização em si, trazendo uma interpretação em que alfabetização e o letramento são conceitos distintos, e demonstrando de forma mais clara que a preocupação da Língua Portuguesa nos 1º e 2º anos é a alfabetização, tendo esta como prioridade, o letramento se torna um coadjuvante introduzido por outras disciplinas.

Vejamos o que diz a base a respeito do componente Educação Física:

Diante do compromisso com a formação estética, sensível e ética, a Educação Física, aliada aos demais componentes curriculares, assume compromisso claro com a qualificação para a leitura, a produção e a vivência das práticas corporais. Ao mesmo tempo, pode colaborar com os processos de letramento e alfabetização dos alunos, ao criar oportunidades e contextos para ler e produzir textos que focalizem as distintas experiências e vivências nas práticas corporais tematizadas. Para tanto, os professores devem buscar formas de trabalho pedagógico pautadas no diálogo, considerando a impossibilidade de ações uniformes (Brasil, 2018, p. 224).

Novamente o conceito de letramento e alfabetização são retratos em um componente curricular que não seja a Língua Portuguesa, a Educação Física é trabalhada como um componente curricular que pode colaborar ou não com estes processos, a partir de trabalhos pedagógicos, compreende-se portanto que o letramento, ou seja, a prática social da leitura e escrita somente é centralizada nas demais disciplinas da base comum, estas disciplinas auxiliam o desenvolvimento desta prática mas não a obtém como foco e prioridade do ensino e aprendizagem

pois outras competências e habilidades serão exigidas destas disciplinas específicas perante o currículo proposto.

Em Ciências o documento pontua:

É necessário destacar que, em especial nos dois primeiros anos da escolaridade básica, em que se investe prioritariamente no processo de alfabetização das crianças, as habilidades de Ciências buscam propiciar um contexto adequado para a ampliação dos contextos de letramento (Brasil, 2018, p. 331).

Esta lógica de introdução do letramento nas demais disciplinas seguirá durante todo o documento. Especificamente no componente curricular de Ciências é retrato de forma direta e objetiva que durante os dois primeiros anos da educação básica a disciplina em questão deverá ancorar e guiar o seu trabalho para os processos que envolvem a alfabetização e o letramento, não em questões específicas da Língua Portuguesa, mas criando outros contextos de leitura e escrita que trabalhem as habilidades e competências de Ciências.

Diante do exposto é palpável e notório que a Base Nacional Comum Curricular compreende a alfabetização como um processo de assimilação dos signos, ou seja, das letras do alfabeto e a sua funcionalidade enquanto a formação de palavras avulsas e a sua escrita. Os conceitos de alfabetização e letramento não são interpretados como intrínsecos um ao outro, assim como defendidos por alguns autores como Emilia Ferreiro e Magda Soares, estes conceitos partem do entendimento de afastamento, onde seus processos são trabalhados distintamente, neste ponto a alfabetização não abrange a sua capacidade de relacionar a cultura, a leitura e a escrita ao seu significado de linguagem social e qual o papel dessa linguagem.

A BNCC denota uma centralidade de focar o trabalho pedagógico dos dois primeiros anos do ensino fundamental à alfabetização, a esta alfabetização mecânica, na qual subjuga a capacidade intelectual dos discentes em interpelar e possuir uma compreensão sobre a linguagem em que estão inseridos e delimita o processo de alfabetização a uma fórmula prática e não continuada nos demais anos, seriando objetivos de aprendizagem como metas de curto prazo a educação não é compreendida como um ciclo na qual cada ano se complementa, mas como cada ano possui seus objetivos de aprendizagem que se não forem alcançados por determinado estudante este não terá a oportunidade de rever este conhecimento no ano seguinte, pois a um novo currículo para se apropriar e novos objetivos a alcançar.

Galvão e Leila (2021) discorrem sobre o como na BNCC a alfabetização é tida como reprodução mecânica de codificação e decodificação em detrimento de outros aspectos em que a alfabetização pode ser compreendida e consequentemente trabalhada:

O documento assume diversas colocações que sinalizam uma perspectiva tradicional quando, por exemplo, faz uso de termos como: cópia, reprodução, decodificação, codificação, mecânica da escrita/leitura, além de outras expressões. Apesar de o documento defender “no discurso” a perspectiva enunciativo-discursiva, nas questões de ordem prática, constatamos diversas contradições que sinalizam qual é realmente a concepção de alfabetização defendida no documento (Brasil, 2018, p. 10).

Como já debatido anteriormente o documento demonstra a partir de diversos apontamentos e formulações de seus objetivos que a alfabetização é interpretada por um viés mais tradicional, com objetivos práticos e de entendimento de que a compreensão da ortografia e de aspectos técnicos da língua portuguesa se sobrepõem a compreensão da alfabetização como uma linguagem inserida em aspectos culturais e sociais.

Para o autor Gasparin a BNCC apresenta uma ausência de entendimento sobre as concepções educacionais pela falta de profissionais da área na elaboração de sua última versão:

Base nacional é ineficaz, pois, apesar de apresentar muitos aspectos positivos, evidencia, em diversas prescrições, incoerências que, consequentemente, suscitam dúvidas. Isso é resultado da fragmentação observada entre teoria e prática, que deveriam dialogar, correlacionarem-se. Contudo, critica-se justamente que essa última versão do documento foi decidida “a portas fechadas”, silenciando a opinião dos profissionais que deveriam encabeçar o processo: os professores. Consequentemente, os conhecimentos teóricos subjacentes demonstram um retrocesso diante dos avanços da Linguística Aplicada no Brasil, uma vez que o enfoque ainda é voltado para a identificação de termos, sugerindo um ensino em moldes tradicionais (Gasparin, 2018, p. 29).

Conclui-se em um primeiro momento, percebendo o quanto o conceito de alfabetização é amplo e o como ele foi absorvido pela BNCC, que as latentes deficiências na base denunciam que a alfabetização é trabalhada com um objetivo único de codificação e decodificação faltando um aprofundamento sobre a sua interpretação e ampliação deste trabalho para os demais anos do ensino fundamental, pois a alfabetização além de ampla é um processo contínuo, estamos a todo momento recebendo novas informações sobre a linguagem e consequentemente nos alfabetizando, como objetificá-la em anos e processos tão simples e uniformes?

4.5 Orientações curriculares da rede municipal de Três Lagoas – MS: o que a orienta para alfabetizar?

As “Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas – MS: Identidade, Direitos de Aprendizagem e Metodologias” é um documento norteador para o trabalho dos professores da rede municipal, sua versão preliminar foi lançada em dezembro de 2019, posteriormente sendo revisada e finalizada em 2021, portanto pode ser considerado um documento recém criado.

Sua elaboração foi justificada pelo o que orienta a implementação da BNCC, embasando assim a constituição das habilidades propostas para cada etapa do ensino fundamental anos iniciais. Segundo o que consta nas orientações curriculares de Três Lagoas (2021), este documento contou com a colaboração de diversos profissionais para a sua reflexão e escrita, dentre eles: “[...] 250 educadores, gestores, especialistas em educação, professores, coordenadores, técnicos e redatores lotados na SEMEC [...]” (Três Lagoas, 2021, p. 7), dessa forma sua criação se deu por um viés da educação democrática, contando com um trabalho conjunto.

Cabe destacar os três princípios fundamentais que as orientações trazem como basilares para suas concepções pedagógicas: “O ensino e a aprendizagem, a diversidade e a cultura” (Três Lagoas, 2021, p. 8). O documento também reflete em seu primeiro capítulo sobre a história de Três Lagoas, o processo migratório que a mesma perpassou e sua urbanização, a fim de compreender as singularidades municipais se faz necessário refletir primeiramente por sua história.

Busquemos focalizar neste momento o como as orientações curriculares aborda a alfabetização, suas concepções metodológicas, habilidades e organização conforme a etapa de ensino. O documento municipal destaca a alfabetização em quatro subcapítulos inseridos no capítulo II e denominados: “A alfabetização na REME: percursos e processos para a apropriação do ato de ler e escrever”, “A alfabetização e educação infantil: Uma dúvida constante”, “Transição: educação infantil e ensino fundamental na perspectiva da alfabetização” e “Alfabetização no ensino fundamental: Uma dúvida constante.” Dessa forma nos adentraremos no que estes textos de fato compreendem e trabalham a alfabetização.

Sobre o subcapítulo 2.3 “A alfabetização na Reme: percursos e processos para a apropriação do ato de ler e escrever” (Três Lagoas, 2021, p. 55), o texto faz alusão a como a alfabetização se faz no ambiente escolar por toda vida de um indivíduo,

desde sua fase inicial como os bebês até a sua fase adulta, mostrando que este ciclo pode ser percorrido por qualquer idade em um primeiro momento. De forma poética apresenta Manoel de Barros com o seu texto “O menino que carregava água na peneira” para demonstrar que o ato de ler e escrever proporciona na vida de uma criança um leque de possibilidades inimagináveis, ou melhor imagináveis na mente criativa das crianças ao compreender a linguagem escrita. As orientações curriculares discorrem também que:

Por reconhecermos toda relevância este texto foi elaborado em muitas mãos, entre profissionais da Educação Infantil e Ensino Fundamental, culminando muitas ideias e concepções teóricas e metodológicas, cuja elaboração objetivou traçar uma linha progressiva dos bebês às crianças que frequentam os anos iniciais, numa perspectiva de alfabetização como apropriação do ato de ler e escrever com ênfase nos processos mentais superiores e como processo de internalização, dos primeiros balbucios e garatujas à efetivação do uso da língua materna escrita e falada (Três Lagoas-MS, 2021, p. 56).

Reconhecendo o papel cíclico do ensino e aprendizagem, a elaboração deste currículo visou sempre estar relacionando os papéis da educação infantil e do ensino fundamental, refletindo sobre estes papéis, no que convergem e no que divergem. Sobre a educação infantil e a alfabetização no subcapítulo 2.4 “A alfabetização e a educação infantil: uma dúvida constante” (Três Lagoas, 2021, p. 56) o documento nos elucida sobre uma grande questão debatida entre os profissionais da educação, sendo ela a questão da alfabetização na educação infantil, se deve ser iniciada ou não, embasada na legislação e pareceres curriculares, as orientações curriculares de Três Lagoas justifica que em nenhum momento as DCNs ou a BNCC cita a alfabetização quando trata da educação infantil.

Dando continuidade à sua argumentação, o documento discorre que apesar da ausência do trabalho com a alfabetização em si, tal ausência não é um impeditivo para que as crianças da educação infantil tenham contato com a linguagem, perpassando por vivências e experiências que as colocam envoltas a esta linguagem (Três Lagoas, 2021).

Partindo da teoria histórico cultural, as orientações curriculares de Três Lagoas reconhecem que a criança traz consigo uma bagagem, um conhecimento prévio e consequentemente percebe a cultura letrada ao seu redor, consequentemente fazendo parte e estando inserida nesta cultura e mundo letrado. Por esta razão a criança na educação infantil estará em contato com a linguagem e seu desenvolvimento oral será o foco e o objetivo principal desta etapa do ensino, na qual a oralidade resultará futuramente no desenvolvimento da leitura e escrita.

O documento cita a importância do lúdico e das brincadeiras na educação infantil, e o como o mundo letrado citado anteriormente tem de estar presente no trabalho docente, reafirmando que mesmo com o desenvolvimento da linguagem oral este processo não pode se dar de maneira mecânica e sistematizada, dessa forma orienta-se que a educação infantil seja um espaço de diversidade, que instigue o imaginativo, que atinja seus objetivos educacionais sem podar a infância, as crianças terão contato com a leitura e a escrita mas da forma como as mesmas compreendem está leitura e escrita, como elas leem o mundo e como o registram seja em forma de desenhos ou de garatujas (Três Lagoas, 2021).

Mas podemos interpelar sobre este posicionamento incisivo sobre a alfabetização, será que não se alfabetiza na educação infantil? Este processo que se inicia para além dos muros escolares não pode estar presente no dia a dia de centros de educação infantil de forma lúdica? Ainda não há um consenso sobre estas dúvidas entre os profissionais que trabalham com educação, e esta margem para o debate é um ponto crucial para que se compreenda mais uma complexidade da alfabetização e da educação pública municipal.

No próximo subcapítulo 2.5 “Transição educação infantil e ensino fundamental na perspectiva da alfabetização” (Três Lagoas, 2021, p. 60), o texto municipal destaca um importante aspecto do processo cíclico da educação, a preocupação com a transição entre a educação infantil e o ensino fundamental, bem como o respeito para com a criança diante das novas demandas educacionais. O docente que está inserido nos anos em que a criança está neste ponto transicional devem trabalhar sobe um olhar compreensível e sensível as mudanças que ocorrem neste processo, tanto no fato do crescimento que a criança experimenta como indivíduo em contato com o mundo e a sociedade quanto as cobranças que pouco a pouco vão sendo impostas a elas, mesmo que ainda não deixaram de ser crianças. No ensino fundamental a preocupação com a alfabetização se torna institucionalizada tendo os 1º e 2º anos a responsabilidade de concretizar a leitura e a escrita aos estudantes, como proposto na BNCC (Três Lagoas, 2021).

O escrito da rede municipal problematiza a utilização da BNCC na aquisição da leitura e da escrita no ensino fundamental sobre o uso do conceito primordial representada pela palavra “significativo”, para a BNCC os estudantes agora teriam um exercício da leitura e da escrita “mais significativa”, para a redação das orientações curriculares de Três Lagoas o significativo estaria centrado na prática e no ato em si

da escrita e leitura e não nas vivências proporcionadas, retomando novamente a complexa relação entre a alfabetização e a educação infantil. O texto finaliza este subcapítulo compreendendo que:

Portanto, reiteramos, Educação Infantil é espaço de interações e brincadeiras, tempo e espaço institucionalizado que respeita a infância e o sujeito “criança”, assim como seus modos de apropriação da cultura e ainda este sujeito não deixa de ser criança ao findar a primeira etapa da educação básica, portanto, há de se compreender a transição no processo (Três Lagoas-MS, 2021, p. 60).

Novamente chamando atenção para esta passagem delicada entre educação infantil e ensino fundamental. Por fim chegamos ao subcapítulo 2.6 “Alfabetização no ensino fundamental: Uma dúvida constante” (Três Lagoas, 2021, p. 61), este é o subcapítulo que cita a alfabetização de forma mais extensa e que mais reflete sobre a alfabetização em si, o subcapítulo se inicia tecendo que a alfabetização é um processo contínuo, que não possui um início e um fim definidos, que ocorre a todo tempo quando existe a relação entre o sujeito e a linguagem do mundo ao seu redor, podendo acontecer em diversas idades, desde bebês a crianças, jovens e adultos (Três Lagoas, 2021).

Na sequência é apresentado um olhar histórico sobre a alfabetização no Brasil, e o como os índices de pessoas alfabetizadas eram baixos no século XX, muito em consideração pelo acesso e permanência nas escolas. O texto segue e reflete sobre a culpabilização do fracasso escolar, que durante muito tempo foi direcionado como um fracasso individual, de capacidade cognitiva, de posição social e de estruturação familiar, não sendo tratado como um problema coletivo das escolas brasileiras (Três Lagoas, 2021).

As orientações curriculares de Três Lagoas também pontua sobre a “guerra dos métodos” período na qual especialistas e pesquisadores da educação debatiam e pensavam sobre qual método era mais eficaz e correto para se alfabetizar, questionamento esse que não foi sanado até os dias de hoje, mas foi reinterpretado através da “Psicogênese da Língua Escrita” (1999) que pensa o processo de absorção da leitura e escrita não pelo método utilizado pelo docente, mas pelo como o indivíduo/discipulante entende a leitura e escrita, partindo de sua própria percepção diante o processo em que está enfrentando.

Após uma interpretação profunda, porém breve sobre a alfabetização no Brasil, a redação traz e apresenta as características históricas municipais, se utilizando do recorte macro e micro, e o como Três Lagoas acompanhou as mudanças e

permanências históricas a respeito da alfabetização e das atualizações do sistema educacional (Três Lagoas, 2021).

Em 1996 com a elaboração da LDB previu-se a oferta de formação continuada aos professores, momento de preparação e melhoramento da práxis em sala de aula, além do olhar mais atento para a formação inicial dos professores, prezando e buscando um aumento na qualidade do ensino e nos índices de alfabetização (Três Lagoas, 2021).

Em 2001 o município de Três Lagoas adotou o Programa Parâmetros em ação, oferecidos pelo MEC, que tinha como objetivo orientar as secretarias de educação sobre as PCNs e sobre a formação continuada dos professores de suas redes, com base nos objetivos de alfabetização textual (Três Lagoas, 2021).

Já no contexto de 2002, a rede municipal aderiu ao Programa Professores Alfabetizadores – PROFA, sendo mais uma ação para debater e elucidar sobre os Parâmetros curriculares e o como alfabetizar através de textos. Em 2005 é utilizado na rede o Pró Letramento sendo este um programa de formação continuada que preocupa-se com a qualidade da alfabetização ofertada (Três Lagoas, 2021).

Seguindo as ações tomadas pelo município, em 2013 Três Lagoas se junta ao programa federal “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” o PNAIC, que reuniu estados, municípios e entidades em torno do objetivo de alfabetizar as crianças até os 8 anos de idade, dentre as ações do PNAIC destaca-se a disponibilização de material pedagógico, acervos literários, jogos educacionais e diversos debates em torno dos métodos (Três Lagoas, 2021).

Segundo o documento das orientações curriculares de Três Lagoas, a participação em todas estas ações e programas constata o quanto o município valoriza a formação continuada de seus docentes, reconhecendo que é necessário a atualização e estudo sobre a prática do ensino e aprendizagem, que também é influenciado pelas mudanças que a sociedade vivencia, dentre elas os avanços tecnológicos, as mudanças geracionais e o mundo econômico e político. Todas estas variáveis interferem no trabalho docente, sendo necessária esta atenção especial para as formações, momento único de reflexão sobre a prática, as novas abordagens teóricas e metodológicas e de possíveis novos caminhos a se seguir.

Além de reconhecer a importância da formação dos docentes ativos na rede municipal, as Orientações Curriculares de Três Lagoas embasam a sua constituição tomando a BNCC e o currículo de Mato Grosso do Sul como referência e no âmbito

teórico apoia-se nos escritos de Vygotsky *et al.* (1984) e a sua contribuição na educação com a teoria Histórico Cultural, como constatamos no trecho:

Portanto, as Orientações Curriculares de Três Lagoas tomam como fundamento precípua a Base Nacional Comum Curricular- BNCC, o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul e assumem como referência teórica e metodológica a Teoria Histórico- Cultural , em que a temática da alfabetização será dialogada sob este enfoque, considerando os estudos da Escola de Vigotski, que tem como ponto central a aprendizagem e o desenvolvimento nas interações, nas vivências e experiências, ampliando de uma concepção de ser humano biológico para uma que o considera um ser histórico e cultural (Três Lagoas-MS, 2021, p. 63).

Reconhece-se dessa forma que a alfabetização é um conceito amplo, que vai além da codificação e decodificação de signos, o currículo três lagoense interpreta que o sujeito está em constante aprendizado em relação a alfabetização, assim que estabelece relações interpessoais e está em contato com o mundo está aprendendo e se alfabetizando, o aprendizado não é mensurado e calculado apenas pelo que se encontra em sala de aula, é necessário reconhecer o entorno, as vivências, o que age e influencia os indivíduos, portanto a alfabetização deixa de ser mecânica e se apresenta como uma integrante cultural da vida em sociedade, na qual cada sujeito estabelece uma relação única com a leitura e a escrita e cria seus próprios significados, como dissertado no seguinte excerto:

Retomemos, a escrita não é apenas um código. Mais que isso, é uma representação simbólica e sua função, portanto, é enunciar algo. Sendo assim, é preciso proporcionar condições aos estudantes para elaborarem hipóteses sobre a significação desses signos e ir além da simples aquisição do código escrito, utilizando da leitura e da escrita na relação social, apropriando -se da função social (Três Lagoas-MS, 2021, p. 65).

O documento elaborado pelos profissionais da educação de Três Lagoas, ainda neste subcapítulo em questão, reflete sobre as questões em torno dos conceitos de alfabetização e letramento e sobre o proposto por Magda Soares (2005) em não distanciar estes termos, pois quando se compreende o sistema escrito simultaneamente este sistema possui um sentido, sendo necessário que se contextualize a alfabetização, ou seja a alfabetização deve ser trabalhada a partir da sua função social, dos porquês se escreve, dos porquês se lê, e é compreendendo a alfabetização dessa forma que os sujeitos se tornam letrados, a partir dos sentidos e significados criados para aquela ação (Três Lagoas, 2021).

Finalizando o subcapítulo analisado, o documento chama a atenção para a responsabilidade profissional dos professores, na criação de um ambiente propício para a alfabetização, na sua postura comunicativa, na disponibilização de materiais

para leitura e escrita, além do fim último do processo de ensino e aprendizagem que deve ser pensando para além da avaliação, somando a estes aspectos a capacidade de adaptação e aperfeiçoamento do professor, sendo um sujeito ativo que busque sempre se qualificar:

Portanto, há de se considerar a ação intencional do professor na preocupação por um fazer pedagógico em um ambiente com diversos materiais escritos, oportunizando um espaço no qual a leitura e a escrita estejam presentes de forma dialógica e comunicativa, com escritos que enunciam vivências. Para tanto, se faz necessário um professor que pesquisa e busca aperfeiçoar-se, superar-se, para que sua prática seja para as crianças que nasceram nesta era digital e que convivem com recursos tecnológicos. Que sejamos os professores que emancipam estudantes numa leitura pelo prazer em que desejam conhecer o mundo e a cultura da humanidade para ampliar seu conhecimento. Deste modo, distanciamos-nos de uma leitura e escrita com restrito caráter avaliativo (prática muito frequente dentro da escola), dos estágios alcançados no ensino da técnica, assim como nos aproximamos da leitura e da escrita como forma de comunicação cada vez mais elaborada (Três Lagoas-MS, 2021, p. 66-67).

Tendo a alfabetização este processo complexo, que não se resume a produção do sistema alfabético, o currículo três lagoense apresenta seus referenciais citando autores como: Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Magda Soares e Lev Vygostky, e o que compreende sobre o conceito através dos mesmos, para que na sequência sistematize o ensino nas habilidades propostas para cada etapa do ensino.

Na página 177 das Orientações Curriculares de Três Lagoas inicia-se um tópico denominado “Língua Portuguesa – Alfabetização”, neste tópico retoma-se o que a rede municipal compreende sobre a alfabetização e como este processo é cíclico na educação. Deste tópico ressalta-se, embasado em Ferreiro e Teberosky, o que o currículo disserta sobre o trabalho do alfabetizador em propiciar o reconhecimento do valor sonoro das letras e a importância de reconhecer o nível de escrita em que o estudante se encontra. Não para classifica-lo mas sim como forma de organizar o trabalho pedagógico, pode-se concluir que a psicogênese da escrita é a contribuição basilar em que o currículo se organiza.

Na sequência, na página 184 no tópico “Língua Portuguesa de 3º ao 5º ano” é colocado como crucial e com papel de centralidade a importância com a alfabetização a partir do trabalho com textos, onde a criança compreende o papel comunicativo da língua bem como a diversidade de funções sociais que cada gênero textual possui, e o como é crucial para um ensino com significado que os discentes possuam acesso a estes diversos gêneros, produzam e os interpretem. Diante do exposto infere-se que

do 3º ano em diante os discentes já possuam a capacidade leitora e escritora para se trabalhar com estes textos (Três Lagoas, 2021).

Após o que foi abordado nestes subcapítulos e tópicos específicos a alfabetização será retomada conforme compõem as habilidades de cada ano do ensino fundamental, principalmente no componente curricular de Língua Portuguesa, nessas habilidades, o 2º ano do ensino fundamental, é o ano em que mais se destaca em questão de quantidade, sobre as habilidades específicas para se alfabetizar: no reconhecimento de vogais e consoantes, segmentação das sílabas entre outras ações e atividades pedagógicas que compõem este reconhecimento inicial da formação das palavras e frases. Nos anos seguintes já se inicia um trabalho ortográfico e na leitura e produção textual, se assemelhando no que a BNCC propõem (Três Lagoas, 2021).

A alfabetização também é citada na compreensão de outros componentes curriculares como a matemática e a geografia, na leitura e compreensão do mundo que são essenciais para que estas disciplinas sejam entendidas na sua integridade.

Diante desta análise documental é perceptível que as Orientações Curriculares de Três Lagoas (2021) possui uma justificativa e embasamento teórico mais profundo e completo sobre a alfabetização se comparado a BNCC, buscando também salientar o como foi organizada a alfabetização na educação infantil, não proibindo que esta prática aconteça mas destacando que outras vivências e experiências serão priorizadas, o que pode complicar um dos processos que o currículo três lagoense demonstrou preocupação; a transição da educação infantil para o ensino fundamental, pois ao ingressar ao 1º ano do ensino fundamental a alfabetização já será tida como centralidade do trabalho pedagógico, sendo intensificada no 2º ano deste mesmo ensino.

Teoricamente se tem o consenso da alfabetização enquanto uma tarefa processual e cíclica, pertencente culturalmente a toda sociedade e a todas as etapas do ensino, contudo as habilidades específicas para cada ano do ensino fundamental mais uma vez concentram o trabalho de alfabetizar ao 1º e 2º ano do ensino fundamental. O processo de ensino e aprendizagem é dependente de que cada ano alcance seus objetivos para que se possa dar sequência as habilidades propostas. Se a alfabetização não é concluída no ano esperado o trabalho pedagógico sofrerá com os desafios de alfabetizar os discentes não alfabetizados no ano destinado a este trabalho, enquanto simultaneamente é necessário dar sequência as habilidades propostas para aqueles que já o estão alfabetizados, portanto esta segmentação entre

a educação infantil, o ensino fundamental e a alfabetização se torne preocupante, além da necessidade em seguir o currículo orientador da se a impressão que a alfabetização se torna obrigatória a todos os estudantes do 2º ano do ensino fundamental.

Dessa forma a criança que não acompanhar esta lógica da educação estará numa situação de deslocamento, pois segundo as habilidades do currículo não se alfabetiza nos demais anos do ensino fundamental e nem em diferentes idades tanto para menos quanto para mais.

5 A ESCOLA, A PANDEMIA, E AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA, UM OLHAR SOBRE SUAS CONEXÕES

Buscando um aprofundamento do que foi e é vivenciando pelos estudantes na relação: pandemia, alfabetização e avaliações em larga escala, esta seção propõe uma imersão no que é cobrado das crianças no quesito Língua Portuguesa, desde as APCAS enviadas, até o momento da aplicação de uma avaliação de larga escala. Questiona-se assim quais são os potenciais alfabetizadores das atividades enviadas remotamente, e se as mesmas dialogam com o que se espera da leitura e interpretação de um estudante de 4º ano em uma avaliação do CAED.

5.1 Ensino remoto: Análise sobre as APCAS, alfabetização e o cotidiano escolar em tempos de pandemia

Nesta seção em específico observaremos as atividades remotas que a escola E. M. Prof. Ramez Tebet enviou aos seus estudantes dos 1ºs, 2ºs e 3ºs anos, no ano de 2020, para que seja possível a compreensão do como foi o trabalho escolar durante a pandemia através dos documentos disponibilizados. Posteriormente será estudado as avaliações aplicadas pelo município três lagoense em 2022 por meio da plataforma CAED.

Cabe ressaltar que apenas a E.M. Prof. Ramez Tebet disponibilizou tal documentação para realização da pesquisa em comparação a E.M. Prof. Odeir Antônio da Silva que alegou não possuí-las arquivadas. As APCAS, foram uma estratégia utilizada pelo município de Três Lagoas – MS a fim de manter o andamento do ano letivo, mesmo com o distanciamento social causado pela pandemia, essa ferramenta utilizada, baseava-se em: cada professor de cada disciplina elaborava

atividades a serem enviadas para a sua turma de 15 em 15 dias, conforme as competências e habilidades das Orientações Curriculares, os responsáveis pela criança se encarregavam de retirar e devolver essas atividades na unidade de ensino até o fim do ano escolar.

Os anos (1º, 2º e 3º anos) escolhidos para a exploração das atividades em questão são essenciais para que o ciclo de alfabetização seja iniciado e concluído, pois como analisado anteriormente tanto no currículo proposto pela BNCC como nas Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas (2021), a partir do 4º ano as habilidades em Língua Portuguesa não tratam mais sobre a alfabetização, considera-se então que os alunos desta etapa de ensino sejam leitores e escritores.

As APCAS (Atividades Pedagógicas Complementares à Aprendizagem) escolhidas para a pesquisa são especificamente entre os 1ºs, 2ºs e 3ºs anos porque os estudantes destes anos em específico foram os que vivenciaram a pandemia justamente em sua etapa de alfabetização, ou seja, teoricamente foram alfabetizados em casa, dessa forma estes mesmos discentes formarão os 4ºs e 5ºs anos de 2022, ano pós pandêmico analisado nesta pesquisa. Cabe ressaltar que não será avaliado a qualidade destas atividades, se são eficazes ou não pedagogicamente, concentrando o olhar apenas ao conteúdo alfabetizador exigido e não necessariamente a suas virtudes educacionais.

Como visto anteriormente a alfabetização perpassa por etapas e ciclos que a criança percorre em sua relação com a linguagem que a cerca, e suas hipóteses sobre o som e a escrita, seguindo a linha cíclica inicia-se a análise pelas APCAS enviadas aos 1ºs anos (Figura 1):

Figura 1 - APCA 1º ano.



Prefeitura Municipal de Três Lagoas
Estado de Mato Grosso do Sul
Secretaria Municipal de Educação e Cultura
Diretoria Educacional e Pedagógica

SECRETARIA
DE EDUCAÇÃO
E CULTURA



ATIVIDADES PEDAGÓGICAS COMPLEMENTARES À APRENDIZAGEM (APCA)

3ª ETAPA (19/05 A 01/06)

1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I

ESCOLA MUNICIPAL _____

ALUNO (A) _____

PROFESSOR: _____

TRÊS LAGOAS
2020

Fonte: Três Lagoas, E. M. Prof. Ramez Tebet (2020).

Esta APCA possui uma temática para a sequência didática escolhida, que se concentra no universo dos “nomes”, e é referente as datas de 19/05 à 01/06, época do início da quarentena, as APCAS foram enviadas durante todo o ano de 2020 seguindo etapas, de forma quinzenal, baseando-se no funcionamento de um planejamento do professor, separando as atividades conforme o tema proposto. Vejamos o conteúdo na Figura 2:

Figura 2 – APCA 1º ano, lauda 1.



Prefeitura Municipal de Três Lagoas
Estado de Mato Grosso do Sul
Secretaria Municipal de Educação e Cultura
Diretoria Educacional e Pedagógica




ESCOLA: _____
 NOME: _____
 DATA: _____

1º DIA

GENTE TEM SOBRENOME

TODAS AS COISAS TÊM NOME
 CASA, JANELA E JARDIM
 COISAS NÃO TÊM SOBRENOME
 MAS A GENTE SIM
 TODAS AS FLORES TÊM NOME
 ROSA, CAMÉLIA E JASMIM
 FLORES NÃO TÊM SOBRENOME
 MAS A GENTE SIM

COMPOSIÇÃO: TOQUINHO / ELIFAS ANDREATO
 Fonte: <https://youtu.be/16Fc2irUHK8>

- ASSIM COMO AS COISAS TEM NOME, NÓS TAMBÉM TEMOS UM NOME PELO QUAL SOMOS CHAMADOS PELAS PESSOAS. CONVERSE COM SEUS FAMILIARES PARA SABER SOBRE A HISTÓRIA DO SEU NOME:

- QUEM ESCOLHEU SEU NOME;
- COM QUEM VOCE SE PARECIA QUANDO NASCEU;
- QUEM MAIS CUIDAVA DE VOCÊ;

- VEJA FOTOS DE SEUS FAMILIARES E PROCURE SABER O NOME E SOBRENOME DELES.

- PARA ESCREVER O NOME USAMOS AS LETRAS DO ALFABETO.

1. CIRCULE DE VERMELHO AS LETRAS DO SEU NOME:

A B C D E F G H I J K

L M N O P Q R S

T U V W X Y Z

Fonte: Três Lagoas, E. M. Prof. Ramez Tebet (2020).

As competências iniciais exigidas da criança são as de tentativa de escrita e o conhecimento do alfabeto, ressaltando o que instigue o seu interesse pessoal, que é a escrita de algo que é seu, ou seja o seu nome.

Pode-se concluir que neste momento a criança está no processo inicial de reconhecimento dos signos da escrita, que é quando ela deixa de “desenhar” pensando que está escrevendo e começa a gradualmente entender os signos do alfabeto e seus significados, ou seja a hipótese pré-silábica proposta por Ferreiro e Teberosky (1999).

A alfabetização é um processo gradual, e neste caso em específico os estímulos à criança presentes em um ambiente alfabetizador estará concentrado nas paredes de sua casa e o que a cerca, desse modo cada família estimulará sua criança em intensidades diferentes, umas mais e outras menos, as crianças não estavam

compartilhando uma sala de aula em comum com incentivos ao mundo letrado “democratizados”, estavam à mercê da realidade de suas próprias salas de casa.

A seguir, Figura 3.

Figura 3 – APCA 1º ano, lauda 2.



Prefeitura Municipal de Três Lagoas
 Estado de Mato Grosso do Sul
 Secretaria Municipal de Educação e Cultura
 Diretoria Educacional e Pedagógica

**SECRETARIA
DE EDUCAÇÃO
E CULTURA**



2º DIA

1. ESCREVA O SEU NOME COMPLETO:

2. ESCREVA COMO VOCÊ GOSTA DE SER CHAMADO?

3. QUAL É A PRIMEIRA LETRA DO SEU NOME?
4. QUAL É A ÚLTIMA LETRA DO SEU NOME?
5. HÁ ALGUMA LETRA QUE SE REPETE NO SEU NOME? SE SIM, QUAL?
6. CONTE E ESCREVA QUANTAS LETRAS TEM SEU NOME.

- VOCE TEM MUITOS AMIGUINHOS? ESTÁ COM SAUDADES DELES?

- VAMOS CANTAR A MÚSICA USANDO O NOME DOS SEUS AMIGUINHOS.

A CANOA VIROU
 POIS DEIXARAM ELA VIRAR
 FOI POR CAUSA DO GUSTAVO
 QUE NÃO SOUBE REMAR

SE EU FOSSE UM PEIXINHO
 E SOUBESSE NADAR
 EU TIRAVA O GUSTAVO
 DO FUNDO DO MAR

Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=_vmxj-adiPo

Fonte: Três Lagoas, E. M. Prof. Ramez Tebet (2020).

Nesta atividade da Figura 3, nota-se exercícios que estimulam que a criança perceba a consciência fonológica das vogais, ao perguntar se existem letras que se

repetem na escrita de seu nome, bem como a quantidade de letras que formam a palavra designada a ser o seu nome.

Nos primeiros anos do ensino fundamental é recomendado o trabalho constante com letras de músicas, para que as crianças relacionem o que é escutado com o que é escrito.

Abaixo, observa-se a Figura 4.

Figura 4 – APCA 1º ano, lauda 3.



Prefeitura Municipal de Três Lagoas
Estado de Mato Grosso do Sul
Secretaria Municipal de Educação e Cultura
Diretoria Educacional e Pedagógica




3º DIA

NOME COMPLETO: _____

GENTE TEM SOBRENOME

TODAS AS COISAS TÊM NOME
 CASA, JANELA E JARDIM
 COISAS NÃO TÊM SOBRENOME
 MAS A GENTE SIM
 TODAS AS FLORES TÊM NOME
 ROSA, CAMÉLIA E JASMIM
 FLORES NÃO TÊM SOBRENOME
 MAS A GENTE SIM

**COMPOSIÇÃO: TOQUINHO /
 ELIFAS ANDREATO**

1. RELEIA O TEXTO PARA COMPLETAR A TABELA ESCRREVENDO OS NOMES QUE APARECE NO TEXTO:

NOME DE FLORES	NOME DE COISAS

2. VAMOS PREENCHER UMA FICHA MUITO ESPECIAL:

MEU NOME			
MINHA IDADE		DATA DO MEU NASCIMENTO	
NÚMERO DE IRMÃOS		NÚMERO DA MINHA CASA	
QUANTIDADE DE PESSOAS QUE MORAM COMIGO		NÚMERO DO MEU SAPATO	

Na terceira página desta APCA observamos o estímulo ao reconhecimento de certas palavras, diferenciando as palavras que se referem as flores e as palavras que se referem a coisas, buscando estas palavras já prontas e escritas no texto, ainda não sendo exigido a escrita espontânea da criança. A segunda atividade da terceira página busca desenvolver a noção e a percepção de números e quantidades.

Na Figura 5, esta APCA em específico finaliza sua atividade incentivando a ação de pesquisa da criança, bem como nesse momento incentiva a escrita espontânea antes citada, para que a criança escreva o como se chama as partes do corpo humano, tendo como o cenário ideal o auxílio constante dos pais e responsáveis em todas as realizações destas atividades.

Figura 5 – APCA 1º ano, lauda 4.



Prefeitura Municipal de Três Lagoas
Estado de Mato Grosso do Sul
Secretaria Municipal de Educação e Cultura
Diretoria Educacional e Pedagógica

SECRETARIA
DE EDUCAÇÃO
E CULTURA



4º DIA
NOME: _____

3. AS PARTES DO NOSSO CORPO TAMBÉM TÊM NOMES:

- PESQUISE EM REVISTAS UMA FIGURA HUMANA, COLE AQUI E ESCREVA O NOME DE PARTES DO CORPO.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=k0j0tk0Br9c>

Fonte: Três Lagoas, E. M. Prof. Ramez Tebet (2020).

Juntamente com as atividades também foi enviado as orientações aos pais e responsáveis, sobre a oferta e a disponibilização do material pedagógico tanto online quanto físico nas escolas, e a importância da leitura dos responsáveis para que a criança realize as atividades, pois nesse momento ela ainda não sabe ler sozinha, ou seja o processo de alfabetização está em estágio inicial, e o envolvimento da família nesse processo se faz crucial para que haja êxito.

Na figura 6, é comentado que esta APCA foi uma das primeiras a serem enviadas assim que foi estabelecido o distanciamento social. Conforme o ano letivo/escolar foi se desenrolando remotamente, com o envio por etapas das APCAS, o seu conteúdo foi sendo diversificado e o nível de exigência, conforme a capacidade de realização por parte das crianças, também foi aumentando. Pois foi se entendendo e deduzindo-se que os estudantes estavam se apropriando de tudo que era proposto.

Não era possível identificar as dificuldades de aprendizagem e nem traçar estratégias para combater estas dificuldades. As APCAS também contam com atividades referentes a: Matemática, Educação Física, Artes e Língua Inglesa, as páginas referentes a estes componentes curriculares não foram analisadas pois o foco da investigação se concentrou em Língua Portuguesa, apesar da interpretação textual estar presente em todos os demais componentes.

Figura 6 – Orientações aos pais e familiares, lauda 5.



Prefeitura Municipal de Três Lagoas
Estado de Mato Grosso do Sul
Secretaria Municipal de Educação e Cultura
Diretoria Educacional e Pedagógica



SECRETARIA
DE EDUCAÇÃO
E CULTURA

QUERIDA FAMÍLIA!

Estamos passando por um momento diferente, as aulas presenciais foram suspensas, por medida que foi pensada e decidida juntamente com equipes dos estados e municípios através das secretarias de saúde, alinhada às diretrizes do Ministério da Saúde para conter a pandemia. Por isso, é muito importante que todos respeitem o distanciamento social.

Durante esse período, o convívio em família por meio do diálogo, da leitura e escrita, dos jogos e brincadeiras, serão parte importante na alfabetização.

É importante, alguém da família ler a atividade para as crianças, já que elas ainda estão aprendendo a ler.

Sigam as orientações, com certeza você auxiliará sua criança nesse momento.

1. As atividades serão entregues por meio impresso pela escola ou enviado pelo e-mail, WhatsApp ou site da prefeitura: <http://www.treslagoas.ms.gov.br/>
2. Nossas crianças estão aprendendo a ler e escrever e é muito importante contar histórias para as elas, portanto, conte histórias que você conhece e que você ouvia quando criança. Tenho certeza que elas vão gostar.
3. Lembra das cantigas de roda da sua infância? Elas também são excelentes, por isso, cante com as crianças.
4. Relembre os trava-línguas, aquelas frases que são difíceis de repetir, por exemplo: O PEITO DO PÉ DO PEDRO É PRETO.
5. Ofereça a tabela com o alfabeto, para a que a criança utilize como suporte.
6. Nas atividades em que é solicitado que a criança escreva, é importante deixar que ela escreva do jeito dela e que consulte o alfabeto pois, nesse período inicial da alfabetização as crianças ainda não entendem funcionamento da escrita.
7. Leiam juntos todos os dias, dessa forma, estará incentivando o gosto pela leitura.
8. No campo da matemática, é muito importante estimularmos o raciocínio lógico, bem como a compreensão da importância dos números na vida das crianças.

Agradecemos o apoio!

Fonte: Três Lagoas, E. M. Prof. Ramez Tebet (2020).

Vejamos um pouco sobre as APCAS dos 2ºs e 3ºs anos, e as competências e habilidades referentes a esta etapa de ensino no componente curricular de Língua Portuguesa, também referentes as datas de 19/05 a 01/06 (Figura 7):

Figura 7 – APCA 2º ano, lauda 1.



Prefeitura Municipal de Três Lagoas
Estado de Mato Grosso do Sul
Secretaria Municipal de Educação e Cultura
Diretoria Educacional e Pedagógica




ESCOLA: _____

NOME: _____

DATA: _____

1º DIA

COM AJUDA DE UMA PESSOA DA SUA FAMÍLIA, LEIA A POESIA.

POESIA

EU JURO QUE VI SÉRGIO CAPPARELLI

EU VI UMA ARARA VERMELHA
COM PITANGAS NAS ORELHAS.

EU VI UMA COBRA JARARACA
ENGOLINDO INTEIRA UMA JACA.

EU VI UMA ONÇA PINTADA
SE COÇANDO COM A ESPINGARDA.

EU VI O SENHOR JUVENAL
COMENDO AÇÚCAR COM SAL.

EU VI UM DROMEDÁRIO
FAZENDO TRICÔ NO ARMÁRIO.

EU VI NO MAR A BALEIA
DANÇANDO COM A LUA CHEIA.

EU VI UMA CABRA BRABA
DIZENDO ABRACADABRA

1. CONVERSEM SOBRE A POESIA:

- QUAL O TÍTULO DA POESIA?
- QUEM É O AUTOR DA POESIA?
- POR QUE SERÁ QUE O AUTOR DIZ "EU JURO QUE VI"?
- VOCÊ JÁ VIU UM DROMEDÁRIO? FAÇA UMA PESQUISA PARA CONHECÊ-LO.

2. DESENHE UM DROMEDÁRIO

Fonte: Três Lagoas, E. M. Prof. Ramez Tebet (2020).

Podemos perceber que as atividades começam a aumentar a sua complexidade, desafiando a criança a ir além do reconhecimento de palavras soltas, iniciando um processo de interpretação, partindo pelo primeiro passo de identificação do título e do autor da poesia.

Analisaremos a Figura 8.

Figura 8 – APCA 2º ano, lauda 2.



Prefeitura Municipal de Três Lagoas
Estado de Mato Grosso do Sul
Secretaria Municipal de Educação e Cultura
Diretoria Educacional e Pedagógica

SECRETARIA
DE EDUCAÇÃO
E CULTURA



DESENVOLVIMENTO PARA TODOS

2º DIA

NOME: _____

3. LEIA A POESIA E CIRCULE OS NOMES DO ANIMAIS QUE ENCONTRAR.

4. ENCONTRE NA POESIA UM NOME DE UMA PESSOA E COPIE AQUI:

5. ESCREVA OS NOMES DOS ANIMAIS DA POESIA NA TABELA ABAIXO.

6. COMPLETE O QUADRO:

PALAVRA	LETRA INICIAL	LETRA FINAL	NÚMERO DE LETRAS	REESCRITA DA PALAVRA
ARARA				
VERMELHA				
TRICÓ				
ARMÁRIO				

7. VAMOS BRINCAR DE RIMA COM OS NOMES DESTACADOS

- EU JURO QUE VI O **JUVENAL** COMENDO _____

- JURO QUE VI A **BALEIA** PASSEANDO NA _____

- EU JURO QUE VI A **ARARA** PASSANDO TINTA NA _____

- EU JURO QUE VI A **ONÇA** COM COMIDA NA _____

- EU JURO QUE VI A **COBRA** COMENDO A _____

Fonte: Três Lagoas, E. M. Prof. Ramez Tebet (2020).

Nesta página da APCA ocorre o reconhecimento de determinadas palavras, e reescrita das mesmas, como por exemplo nome de seres humanos e animais, esta atividade estimula a criança a possuir o hábito de retomada do texto, observando o que em uma primeira leitura possa ter passado despercebido, leitura essa que ainda necessita de auxílio de um adulto leitor, para estar orientando a criança aos comandos das atividades.

Existe também a atividade focalizada no reconhecimento de letra inicial e final e a quantificação da totalidade de letras necessárias na escrita da palavra destacada. O trabalho de sonoridade das palavras ocorre na atividade designada pela a relação do fenômeno linguístico conhecido como rimas, todas estas atividades estão voltadas

ao ciclo de alfabetização. Buscando que a criança evolua em suas hipóteses de leitura e escrita, segundo as habilidades presentes nas Orientações Curriculares da Rede de Ensino de Três Lagoas (2019), o 2º ano do ensino fundamental já deve possuir certa autonomia na sua leitura e escrita, como pode se observar na seguinte habilidade: “(MS.EF02LP07.s.07) Escrever palavras, frases, textos curtos nas formas imprensa e cursiva” (Três Lagoas, 2019, p. 204).

Neste trecho nota-se que o objetivo do ensino e aprendizagem já espera que ao final deste ano a criança consiga produzir textos curtos e com grafias distintas tendo que se apropriar também da letra cursiva. Esta é apenas uma habilidade dentre as 29 habilidades referentes ao 2º ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa, mas observando apenas esta exigência pode-se inferir que as crianças devem estar lendo e escrevendo com certa autonomia neste momento da sua vida escolar.

Cabe ressaltar que apesar das Orientações Curriculares serem referenciadas no ano de 2021 no processo de análise do currículo realizado na seção anterior, já existia uma versão preliminar sendo seguida pelas unidades de ensino do município de Três Lagoas desde 2019, orientando o trabalho pedagógico conforme as propostas da BNCC.

Após estas atividades de Língua Portuguesa a APCA em questão propõem as atividades de Matemática.

Inicia-se neste momento a leitura da Figura 9, investigando assim as APCAS do 3º ano do ensino fundamental:

Figura 9 – APCA 3º ano, temática.



PREFEITURA MUNICIPAL DE TRÊS LAGOAS
ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
ESCOLA MUNICIPAL PROF. RAMEZ TEBET



ALUNO (A): _____
PROFESSOR (A): _____ TURMA: _____ ANO _____

ATIVIDADES COMPLEMENTARES



CUIDAR DA TERRA É TAREFA DE TODOS!

Senhores pais ou responsáveis!

A existência da vida depende exclusivamente da preservação das reservas naturais do nosso planeta.

Precisamos antes de qualquer coisa, nos **conscientizar** sobre a gravidade do assunto. Depois, você pode ajudar a combater o desmatamento, as queimadas levando conscientização para as pessoas à sua volta que toda vida deve ser preservada ao máximo.

- A vida de todos nós depende do equilíbrio na natureza: um descontrole no meio ambiente traz consequências irreparáveis para todos os seres vivos: humanos, animais e vegetais.
- A água é mais importante que qualquer riqueza. Tudo na vida deve ser feito pensando em preservá-la.
- As plantas, desde uma árvore gigantesca até uma mínima erva, garantem que o planeta continue existindo, oferecendo oxigênio, proteção de nascentes de água, frutos, remédios, madeira.

❖ Atividade: **Exposição de desenhos:** criar um desenho usando toda a folha sulfite (dentro da margem) sobre

A importância do meio ambiente, da natureza em nossa vida: “Cuidar da Terra é tarefa de todos!”

Para aqueles que buscam as APCAs na escola, a folha será entregue a parte.

Para aqueles que imprimem, é a última folha das APCAs.



Fonte: Três Lagoas, E. M. Prof. Ramez Tebet (2020).

A APCA analisada a seguir é referente ao 3º ano do Ensino Fundamental, a etapa disponibilizada possui datas distintas das duas primeiras, contemplando o período de 05/10 a 24/10. Sua temática é a conservação da natureza, neste momento escolar em que as atividades foram enviadas o final do ano letivo estava próximo, desse modo vamos perceber novamente um aumento na complexidade das atividades por dois motivos: o momento do ano escolar em que as crianças já estão em um determinado desenvolvimento e por se tratar de crianças agora no 3º ano do ensino fundamental, que segundo as hipóteses de escrita de Ferreiro e Teberosky (1999) e dos currículos propostos pela BNCC e pelo município de Três Lagoas; a criança nesta etapa da vida já deve se encontrar no nível alfabético (Figura 10).

Figura 10 – APCA 3º ano, lauda 1.



PREFEITURA MUNICIPAL DE TRÊS LAGOAS
ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
ESCOLA MUNICIPAL PROF. RAMEZ TEBET




ALUNO (A): _____
PROFESSOR (A): _____ TURMA: _____ ANO: _____

ATIVIDADES COMPLEMENTARES
1º dia: 05 de outubro (_____ - feira)



Tudo que a humanidade sabe hoje, toda ciência deve ser usada para descobrir novas formas de viver, evitando todas as formas de desperdícios. E para combater todas as formas de poluição, devemos olhar mais para a natureza, procurar compreendê-la e aprender com ela.

Vamos cuidar da nossa NATUREZA!

Vamos ler o poema!

PARAÍSO

Se esta rua fosse minha,
eu mandava ladrilhar,
não para automóveis matar gente
mas para criança brincar.

Se esta mata fosse minha,
eu não deixava derrubar.
Se cortarem todas as árvores,
onde é que os pássaros vão morar?

Se este rio fosse meu,
eu não deixava poluir.
Joguem esgostos noutra parte,
que os peixes moram aqui.

Se esse mundo fosse meu,
eu fazia tantas mudanças!
Que ele seria um paraíso
de bichos, plantas e crianças.





Converse com seus pais e pergunte como é a melodia da cantiga popular
“Se essa rua fosse minha”
Após a leitura do poema, coloquem a melodia na leitura do poema e
cantem juntos!

Fonte: Três Lagoas, E. M. Prof. Ramez Tebet (2020).

Nota-se que a sequência didática inicia-se com a leitura de paródias e reescrita, e juntamente com o auxílio dos responsáveis, a criança deve escutar a letra original da música para que a mesma dê ritmo a sua leitura ao ler/cantar a paródia que atende a temática proposta. Esta habilidade encontra-se na versão preliminar das Orientações Curriculares da Rede Municipal de Três Lagoas (2019): “(MS.EF03LP27.s.27) Recitar cordel e cantar repentes e emboladas, observando as rimas e obedecendo ao ritmo e à melodia” (Três Lagoas, 2019, p. 224).

Em seguida, Figura 11.

Figura 11 – APCA 3º ano, lauda 2.



PREFEITURA MUNICIPAL DE TRÊS LAGOAS
ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
ESCOLA MUNICIPAL PROF. RAMEZ TEBET



ALUNO (A): _____
 PROFESSOR (A): _____ TURMA: _____ ANO _____

ATIVIDADES COMPLEMENTARES

O autor do poema, _____, falou o que faria na rua dele. E você o que faria na sua? Escreva e desenhe:

Para saber mais! (referente à 03/09)

Em um poema cada linha é um **verso**. Chamamos o conjunto de versos de **estrofe**.
 O poema PARAÍSO tem _____ estrofes e _____ versos.

Leia a terceira estrofe do poema PARAÍSO:

Se esse rio fosse meu
 Eu não deixava poluir
 Joguem esgotos noutra parte
 Que os peixes moram aqui.

Qual é o ser vivo que aparece na estrofe lida? _____
 Onde ele mora? _____
 Para onde vão as águas dos esgotos? _____

Você conhece algum rio aqui na nossa cidade? Qual é o nome dele?
 R: _____

Fonte: Três Lagoas, E. M. Prof. Ramez Tebet (2020).

Aqui ocorre o aprofundamento sobre o gênero textual poema, explicitando sobre a sua estruturação e características específicas, juntamente com o trabalho de leitura e interpretação, aprofunda-se sobre qual mensagem e quais participantes a estrofe do poema traz ao leitor, novamente considerando que a criança já seja capaz de concluir estas tarefas com um certo grau de autonomia.

Analisaremos a Figura 12.

Figura 12 – APCA 3º ano, lauda 3.



PREFEITURA MUNICIPAL DE TRÊS LAGOAS
ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
ESCOLA MUNICIPAL PROF. RAMEZ TEBET



ALUNO (A): _____
 PROFESSOR (A): _____ TURMA: _____ ANO: _____

ATIVIDADES COMPLEMENTARES

2º dia: 06 de outubro (_____ - feira)
O homem pensando em construir acaba destruindo e poluindo o meio ambiente.

Organize a frase!

é	Cuidar	meio	do	preservar	vida.	a	ambiente
---	--------	------	----	-----------	-------	---	----------

Leia a quarta estrofe do poema:

Se essa mata fosse minha
 Eu não deixava derrubar
 Se cortarem todas as árvores,
 Onde os pássaros vão morar?

A imagem 1 mostra uma ação do ser humano contra o Meio Ambiente, e as imagens 2 e 3 mostram algumas consequências dessa ação errada.

1



2



3



Qual é esta atitude errada?

Para saber mais! (referente à 03/09)
 Desenhe e escreva outra atitude errada que prejudica o nosso meio ambiente.

Fonte: Três Lagoas, E. M. Prof. Ramez Tebet (2020).

No 2º dia desta APCA, destaca-se atividades de organização de frases, buscando sentido para a disposição das palavras, e o trabalho de interpretação de iconografias, relacionando a estrofe do poema escrito a sua representação visual, importante habilidade interpretativa de análise das imagens, na qual o “não escrito” também é capaz de tocar o leitor e possui a capacidade de espalhar uma mensagem, sendo necessário que a criança pratique esse tipo de relação e observação crítica das figuras e o que elas buscam representar.

Prosseguimos com o próximo dia (Figura 13).

Figura 13 – APCA 3º ano, lauda 4.



PREFEITURA MUNICIPAL DE TRÊS LAGOAS
ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
ESCOLA MUNICIPAL PROF. RAMEZ TEBET




ALUNO (A): _____
 PROFESSOR (A): _____ TURMA: _____ ANO: _____

ATIVIDADES COMPLEMENTARES



3º dia: 07 de outubro (_____ - feira)

*Atitudes corretas podem mudar o futuro do
nosso planeta!*



Marque SIM para atitudes corretas e NÃO para as atitudes incorretas.

	Fazer o descarte correto do lixo doméstico.
	Queimar o lixo no quintal ou em terrenos baldios.
	Separar o lixo doméstico reciclável.
	Descartar o lixo em lugares corretos, como lixeiras.
	Preservar as áreas de mata e o habitat dos animais.
	Cortar as árvores para produção de madeira.
	Fazer cartazes para conscientização da importância de cuidar o meio ambiente.
	Plantar outras árvores quando for necessário cortar.
	Jogar materiais usados em calçadas, ruas, praças, praias e outros lugares inapropriados.
	Usar a água sem desperdício.

Para saber mais! (referente à 03/09)

Desenhe e escreva outra atitude correta para com o nosso Meio Ambiente.

Fonte: Três Lagoas, E. M. Prof. Ramez Tebet (2020).

O exercício proposto para o dia 07 de outubro tem como objetivo um reconhecimento de práticas que ajudam o meio ambiente e práticas que não ajudam, aparentemente um exercício simples, mas que também abrange a interpretação, relembrando a temática debatida e instigando a criança a pensar sobre atitudes cotidianas e onde essas atitudes são enquadradas, no correto ou no incorreto. Este tipo de atividade configura-se nas Orientações Curriculares da Rede Municipal de Três Lagoas (2019) pela seguinte habilidade exigida desde o 3º até o 5º ano: “(MS.EF35LP03.s.03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global” (Três Lagoas, 2019, p. 212).

Abaixo, o 4º dia representado na Figura 14.

Figura 14 – APCA 3º ano, lauda 5.



PREFEITURA MUNICIPAL DE TRÊS LAGOAS
ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
ESCOLA MUNICIPAL PROF. RAMEZ TEBET



ALUNO (A): _____
 PROFESSOR (A): _____ TURMA: _____ ANO _____

ATIVIDADES COMPLEMENTARES
4º dia: 08 de outubro

No ambiente terrestre temos seres vivos, elementos da natureza e elementos produzidos pelo homem.

Exemplos de seres vivos: pessoas, animais e plantas.
 Exemplos de elementos da natureza: água, ar, pedra e terra.
 Exemplos de elementos produzidos pelo homem: mochila, cadeira, mesa e roupas.

Observe tudo que está no seu meio ambiente e complete o quadro.

Seres vivos	Coisas da natureza	Coisas produzidas pelo homem

Para saber mais! (referente à 03/09)

Meio ambiente é tudo que está a nossa volta.

Veja um exemplo de ambiente. Liste em elementos que você vê nesta imagem.



Fonte: Três Lagoas, E. M. Prof. Ramez Tebet (2020).

Esta página da APCA procura instigar a escrita espontânea da criança, com a temática dos seres que estão ao seu redor, a criança observará o seu entorno e irá escrever a partir daquilo que está em sua realidade. Esta atividade é complementada com a análise da imagem seguinte, novamente proporcionando que a criança escreva segundo suas hipóteses de escrita, os nomes dos seres presentes na imagem, é um exercício semi orientado que depende da capacidade de observação da criança e simultaneamente instiga a escrita de diversas palavras entre sílabas simples e complexas.

A Figura 15 representa o 6º dia.

Figura 15 – APCA 3º ano, lauda 6.


PREFEITURA MUNICIPAL DE TRÊS LAGOAS
ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
ESCOLA MUNICIPAL PROF. RAMEZ TEBET




ALUNO (A): _____

PROFESSOR (A): _____ TURMA: _____ ANO _____

ATIVIDADES COMPLEMENTARES

6º dia: 19 de outubro (_____ - feira)



Leia o texto e o complete com as palavras abaixo:

APAGAR	PREVENIR	SEGURANÇA	FOGO	QUEIMADAS
ÁLCOOL	FÓSFORO	INCÊNDIOS	ACESAS	RISCO
JUNHO	ESPALHA	BOMBEIROS	190	SECA

Crianças, cuidado!

Pode – se dizer que é melhor e mais fácil _____ um incêndio do que _____.

A utilização do _____ em qualquer situação necessita de medidas de _____ rigorosas a fim de evitar _____.

Descuido ou distração no uso de _____, palitos de _____ velas e jogar bitucas de cigarro _____ podem causar grandes _____.

Nos períodos de _____, entre os meses de _____ a outubro, o _____ é maior, pois o fogo se _____ com rapidez.

Então, sempre tome cuidado e se você avistar focos de incêndios, ligue para o nº _____, do corpo de _____.

Fonte: Três Lagoas, E. M. Prof. Ramez Tebet (2020).

A tarefa designada para a realização por parte do estudante do 3º ano, anos iniciais, concentra-se na capacidade de manter o sentido do texto lido ao completar com as palavras disponíveis as lacunas presentes no discurso do texto, trabalhando dessa forma os efeitos de sentido e sua manutenção. Esta habilidade também estava prevista nas Orientação Curriculares da Rede de Três Lagoas (2019):

(MS.EF35LP06.s.06) Recuperar relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto (Três Lagoas, 2019, p. 212).

Uma importante habilidade para o desenvolvimento da compreensão de leitura da criança nesta etapa da vida escolar.

Na Figura 16 temos a atividade “Para saber mais!”, onde a criança parte de um desafio de decifração, organizando as letras na ordem correta para a formulação de palavras, ao término dessa organização uma frase também será formada, esta atividade trabalha a sequenciação da escrita Consoante/Vogal. Habilidade que está prevista no seguinte enxerto das Orientação Curriculares da Rede de Três Lagoas (2019): “(MS.EF03LP02.s.02) Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, VC, VV, CVV, identificando que existem vogais em todas as sílabas” (Três Lagoas, 2019, p. 221).

Figura 16 – APCA 3º ano, lauda 7.



PREFEITURA MUNICIPAL DE TRÊS LAGOAS
ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
ESCOLA MUNICIPAL PROF. RAMEZ TEBET



ALUNO (A): _____
PROFESSOR (A): _____ TURMA: _____ ANO _____

ATIVIDADES COMPLEMENTARES

Para saber mais! (referente à 04/09)



Leia as palavras do fim para o começo e reescreva a frase corretamente!
Ilustre-a!

Ex.:
← AZERUTAN=NATUREZA

**SA SADAMIEUQ MACIDUJERP O OIEM ETNEIBMA E A EDÚAS ADS
SAÇNAIRC E SOD SOSODI.**

Fonte: Três Lagoas, E. M. Prof. Ramez Tebet (2020).

Este tipo de exercício visa colaborar na identificação de vogais e consoantes, e desenvolve a escrita da criança.

Dando andamento, analisa-se a Figura 17.

Figura 17 – APCA 3º ano, lauda 8.



PREFEITURA MUNICIPAL DE TRÊS LAGOAS
ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
ESCOLA MUNICIPAL PROF. RAMEZ TEBET



ALUNO (A): _____

PROFESSOR (A): _____ TURMA: _____ ANO _____

ATIVIDADES COMPLEMENTARES

7º dia: 20 de outubro (_____ - feira)

O desrespeito pela natureza prejudica nossa respiração e nossa alimentação!
Todas as crianças merecem uma alimentação saudável!

Qual o seu alimento preferido?

Qual alimento que nunca comeu e que gostaria de comer?



Uma alimentação saudável é fundamental para o desenvolvimento da criança, além de auxiliar na formação, previne doenças e colabora para o bom funcionamento do corpo.

Liste alimentos que fazem bem para sua saúde.



Para saber mais! (referente à 04/09)





(https://tirasarmandinho.tumblr.com)

Qual atitude errada do adultos que fez Armandinho ficar pensativo e triste?

Fonte: Três Lagoas, E. M. Prof. Ramez Tebet (2020).

Aqui novamente volta-se a escrita para características individuais das crianças e seu cotidiano, como forma de reconhecimento de si na escrita, é questionado sobre suas preferências alimentares. Posteriormente um novo gênero textual é acrescido a interpretação do discente, sendo este o de charges e histórias em quadrinhos, que trabalham simultaneamente com mensagens: escritas, visuais, humor e críticas sociais. É um interessante gênero capaz de chamar a atenção da criança e ser atrativo para a mesma, por isso ao finalizar a APCA no componente curricular de Língua

Portuguesa mais uma charge de “Armandinho” é utilizado como mostra a ilustração a seguir (Figura 18):

Figura 18 – APCA 3º ano, lauda 9.



PREFEITURA MUNICIPAL DE TRÊS LAGOAS
ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
ESCOLA MUNICIPAL PROF. RAMEZ TEBET



ALUNO (A): _____

PROFESSOR (A): _____ TURMA: _____ ANO _____

ATIVIDADES COMPLEMENTARES

8º dia: 21 de outubro (_____ - feira)

Leia a quadrinha!





Com quem Armandinho está conversando? _____

Sobre o que estão falando?

Para saber mais! (referente à 04/09)
Que recado ou pedido você criança daria aos adultos sobre o Meio Ambiente?
Escreva e desenhe!

Fonte: Três Lagoas, E. M. Prof. Ramez Tebet (2020).

Novamente a charge de “Armandinho” baseia-se no humor unido da crítica social, aliados importantes para a percepção da criança e seu papel como cidadã no mundo e comunidade ao seu redor, as atividades envoltas a charge propõem uma interpretação do que foi lido sendo representada pela prática da escrita. Esta atividade finaliza a etapa da APCA que abrange as competências e habilidades em Língua Portuguesa, sendo complementada na sequência pelas demais disciplinas ofertadas pela escola como: Matemática, Língua Inglesa, Educação Física e Artes. Cabe destacar a importância do ensino interdisciplinar, e que neste momento pandêmico todas as atividades de todas as disciplinas necessitavam da capacidade de interpretação e escrita, da criança ou de um adulto leitor que possa auxiliá-la.

A próxima página da APCA estava presente em todas as APCAS analisadas, desde o 1º ao 3º ano do ensino fundamental anos iniciais, vejamos o seu conteúdo (Figura 19):

Figura 19 – APCA, Autoavaliação.



PREFEITURA MUNICIPAL DE TRÊS LAGOAS
ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
ESCOLA MUNICIPAL PROF. RAMEZ TEBET



ALUNO (A): _____

PROFESSOR (A): _____ TURMA: _____ ANO _____

ATIVIDADES COMPLEMENTARES

12ª ETAPA DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS COMPLEMENTARES À APRENDIZAGEM (APCAS)

(05/10 A 09/10 e 19/10 a 24/10)

3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I

AUTOAVALIAÇÃO			
ASPECTOS AVALIADOS	SIM	NÃO	ÀS VEZES
REALIZEI TODAS AS ATIVIDADES			
FUI PERSEVERANTE (NÃO DESISTI PERANTE AS DIFICULDADES)			
FUI ORGANIZADO			
ADQUIRI CONHECIMENTOS			
PROCURO RELER O QUE ESCREVO			
CUMPRI COM OS PRAZOS ESTABELECIDOS			

(SEJA VERDADEIRO NAS RESPOSTAS)

GOSTARIA AINDA DE DIZER QUE: _____

Fonte: Três Lagoas, E. M. Prof. Ramez Tebet (2020).

Esta proposta da unidade de ensino visa fazer um levantamento sincero do “a que passo anda” a realização das APCAS verdadeiramente. Propondo também um momento de *feedback* tanto da família quanto da criança.

Algumas conclusões que podemos retirar da investigação dessas APCAS é que as etapas de ensino são seguidas à risca, propondo as atividades com um grau de dificuldade que segue uma crescente contínua, ou seja conforme a criança cresce e avança em seus anos escolares “supõem-se” que ela seja capaz de realizar

determinadas atividades, esta “continuidade do aprendizado, ininterrupto” pode ser observado e está presente tanto na análise dos currículos feita anteriormente quanto neste momento de análise das APCAS enviadas no ano de distanciamento social de 2020.

Outro ponto importante a ser destacado é que a realização das atividades encontra-se dependente 100% da participação da família na vida escolar dos seus filhos, e que o adulto que a acompanha seja capaz de realizar o papel de mediador dos conhecimentos, pois em casos que não compactuem com esta realidade o processo de ensino aprendizagem pode ser comprometido, podendo ter ocorrências em que: os familiares realizam as atividades para as crianças ou aqueles que não as apoiam na sua realização por diversos motivos.

Conforme disponibilizado pela Unidade de Ensino E. M. Prof. Ramez Tebet, pode-se observar o acompanhamento da escola sobre a realização e entrega dessas APCAS, e documentos que demonstram e denunciam as dificuldades e desafios presentes na reorganização do ensino que repentinamente se transformou em remoto, o que de início era presencial.

Cabe destacar que a escola Prof. Ramez Tebet nos anos que referem de 2019 à 2022 era a única escola municipal que disponibilizava o Projeto Escola de Tempo Integral, e suas turmas eram divididas em períodos matutino e vespertino, atendendo 20 turmas ao todo que contemplam os anos do 1º ao 5º. A escola se organiza da seguinte forma; 10 turmas em um período (matutino) e 10 turmas em outro período (vespertino), como visualizaremos mais adiante, as turmas estudam os componentes curriculares conforme seu período de matrícula e no período contrário possuem disciplinas integradoras como: teatro, xadrez, dança, Projeto de Vida entre outros.

Nesse momento da pesquisa, achei importante abordar e observar um pouco do trabalho interno da unidade escolar, para além dos conteúdos presentes nas atividades enviadas, o como estava sendo acompanhado este envio, na sequência apresentarei o documento denominado “Acompanhamento das APCAS, Relatório Geral do 1º Bimestre”. Observando do que se trata e o que apresenta na Figura 20:

Figura 20 – Acompanhamento das APCAS, Relatório Geral do 1º Bimestre.



Prefeitura Municipal de Três Lagoas
Estado de Mato Grosso do Sul
Secretaria Municipal de Educação e Cultura



ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR RAMEZ TEBET

ACOMPANHAMENTO DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS COMPLEMENTARES À APRENDIZAGEM (APCA)

RELATÓRIO DO 1º BIMESTRE

Este ano letivo de dois mil e vinte (2020) teve como início o dia 02 de Março com 20 turmas, todas participantes do Projeto Escola de tempo Integral, sendo 10 turmas no período regular matutino (1ªA, 1ªB, 2ªA, 2ªB, 3ªA, 3ªB, 4ªA, 4ªB, 5ªA E 5ªB) E 10 turmas no período regular vespertino (1ªC, 1ªD, 2ªC, 2ªD, 2ªE, 3ªC, 3ªD, 3ªE, 4ªC e 5ªC). As turmas participavam das Atividades Pedagógicas Complementares no período contrário às suas aulas da grade curricular regular.

Como todo início de ano letivo os planejamentos têm como caminharmento principal o conhecer seus alunos e fazer a diagnóstica dos conhecimentos que possuem.

No dia 17 de março as unidades de ensino de Três Lagoas suspenderam as aulas presenciais devido a pandemia do novo coronavírus (COVID 19). Foi uma suspensão necessária, mas inesperada e muita diagnóstica não havia ainda sido concluída.

Do dia 18 de Março a 01 de Abril não foram encaminhadas orientações pedagógicas aos alunos. Os responsáveis pela Secretaria de Educação planejaram as primeiras Atividades Complementares e nos encaminharam no dia 02 de Abril. O Período de 02 a 04 de Abril foi designado para planejamento de logística da entrega destas Orientações às famílias dos estudantes e aos professores.

Assim as APCAs (Atividades Pedagógicas Complementares) da 1ª quinzena (06/04 a 17/04) foram planejadas pela Equipe Pedagógica da SEMEC. Perante estas orientações e sugestões os professores planejaram as atividades e orientações específicas a seus alunos, encaminhando-as aos seus pais e responsáveis por grupo de whatsapp, impressas ou por email.

A 2ª quinzena (20/04 a 30/04) foi planejada seguindo as orientações pela Equipe da Coordenação e encaminhada para os planejamentos dos professores e orientações aos pais.

Este período do mês de Abril, foi uma fase conturbada, de organizações e reorganizações para comunicarmos com os pais e responsáveis e compor os grupos de whatsapp (havia muitos telefones desatualizados) ou mesmo para

Fonte: Três Lagoas, E. M. Prof. Ramez Tebet (2020).

Esta primeira lauda do relatório geral do 1º Bimestre se faz muito interessante, pois ela contextualiza quando se iniciou o período de quarentena e isolamento social, e também relata o quanto o trabalho pedagógico foi surpreendido pela decisão de suspensão das aulas, de maneira que todos os professores estavam planejando

aplicar suas avaliações diagnósticas. A lauda também discorre e aponta que em um primeiro momento as orientações estavam confusas, de maneira que a Secretaria de Educação tomou a frente no planejamento e envio das primeiras APCAS, pois o trabalho do professor nesse momento ímpar precisava de adaptações e o sistema de educação se encontrava desorientado perante a nova realidade. Percebe-se também a dificuldade em contatar os responsáveis pelos aplicativos de comunicação e organizar uma linha de transmissão entre a escola e a família. Observa-se na Figura 21 a sequência das ponderações sobre o 1º Bimestre da escola municipal Prof. Ramez Tebet:

Figura 21 – Relatório Geral do 1º Bimestre.

convencê-los da importância da parceria com a escola para a função de manter juntos, um vínculo pedagógico em seus filhos.

Na 1ª etapa das APCAs, de 06/04 a 17/04, haviam 510 alunos matriculados. Destes 461 receberam as APCAs, 49 não receberam e 257 deram devolutivas de realizações das atividades a seus professores.

Na 2ª etapa das APCAs, de 20/04 a 30/04, haviam 508 alunos matriculados. Destes 489 receberam as APCAs, 19 não receberam e 359 deram devolutivas das atividades realizadas a seus professores.

A menor quantidade de devolutiva por disciplina acontece nas disciplinas de Arte, Educação Física e Língua Inglesa.

Alguns pais nos relatam da dificuldade de acompanhamento nas realizações das atividades de seus filhos por diferentes motivos, como a impossibilidade de uso da internet, por trabalho, por falta de conhecimento ou mesmo por não conseguir atenção e disciplina para a realização das tarefas.

Um caminho que seguiremos será a de entregar as atividades impressas aos pais ou responsáveis na escola e eles farão a devolutiva através dos grupos de whatsapp(redes sociais) ou entregando-as na escola.

Segue em anexo as planilhas e a ficha de relatório encaminhada à SEMEC (Secretaria Municipal de Educação).

Fonte: Três Lagoas, E. M. Prof. Ramez Tebet (2020).

Na 1ª etapa de envio das APCAS temos 204 estudantes que não deram devolutivas e 49 não foram contatados, ou seja, não receberam as APCAS, juntos ambos somam 253 discentes matriculados que não realizaram as atividades enviadas, aproximando-se de 50% do total de estudantes atendidos pela escola (510), números expressivos que indicam a ausência da continuidade do processo pedagógico em quase metade das casas dos estudantes.

Na 2ª etapa houve uma evolução de devolutivas, fato que deve ter ocorrido pela organização e comunicação efetiva entre família e escola. Apresentando os seguintes números: 130 não devolveram as atividades e 19 não chegaram a recebe-las,

somando 149 estudantes que não realizaram as atividades propostas pelas APCAS. O relatório também discorre sobre as dificuldades encontradas pelos pais no auxílio do estudo de suas crianças, os fatores são diversos: dificuldades no acesso à tecnologia, falta de tempo pelo trabalho, conhecimento limitado e até mesmo dificuldade no engajamento da criança pelas atividades. Pode-se pontuar que estas dificuldades familiares foram percebidas pelas unidades de ensino do município em graus e intensidades diferentes; conforme a comunidade que é atendida, pois é indiscutível as particularidades que cada escola sofre de acordo com sua localização e organização social que a rodeia, principalmente tendo em vista as desigualdades sociais históricas que se enraizaram no país e foram consolidadas pelo modo de produção vigente.

As próximas laudas do relatório apresentam os números específicos de cada ano escolar e turma, foi destacado apenas os resultados referentes aos 1ºs, 2ºs e 3ºs, seguindo a mesma justificativa e o mesmo padrão de análise das APCAS: estes anos estão em fase de alfabetização e vivenciaram esta fase em isolamento social, seguindo a lógica da progressão das etapas escolares estes anos formarão os 4ºs e 5ºs anos da volta do ensino presencial, objeto de pesquisa que destacaremos mais adiante. Segundo o quadro das devolutivas de APCAS, estes são os resultados obtidos (Figura 22):

Figura 22 – Relatório Geral do 1º Bimestre, acompanhamento das devolutivas.



Prefeitura Municipal de Três Lagoas
Estado de Mato Grosso do Sul
Secretaria Municipal de Educação e Cultura
Diretoria Educacional e Pedagógica



ACOMPANHAMENTO DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS COMPLEMENTARES À APRENDIZAGEM (APCA)
COORDENADOR PEDAGÓGICO

ESCOLA MUNICIPAL PROF. RAMEZ TEBET

Diretora: Marta Justino

Especialista em Educação: Ruth Emília Gehre Capello

Diretora adjunto: Romilda Ferreira da Silva

Professoras coordenadoras: Osmarina Fernandes e
Inalva Francisca de Souza

Atividades referentes a quinzena: 20/04 a 30/04

Turma	Professor (a)	Total de estudantes	Quantidade de estudantes que recebeu APCAs via e-mail, whats app e / ou impressas	Quantidade de estudantes que apresentou devolutivas das APCAs	Quantidade de estudantes que não teve acesso às APCAs.
1º ano "A"	Sirlene Gomes	22	22	16	00
1º ano "B"	Maria da Consolação	24	24	24	00
1º ano "C"	Maria da Consolação	23	22	22	01
1º ano "D"	Sirlene Gomes	25	25	21	00
2º ano "A"	Jane Campos	26	25	20	01
2º ano "B"	Rosilei Cerqueira	27	26	17	01
2º ano "C"	Elisangela Maia	24	19	10	05
2º ano "D"	Carla David	26	24	16	02
2º ano "E"	Jane Campos	25	25	15	00
3º ano "A"	Wania Batista	24	24	19	00
3º ano "B"	Cinthia	24	24	12	00
3º ano "C"	Wania Batista	25	23	19	02
3º ano "D"	Angélica	25	25	15	00
3º ano "E"	Rosangela	19	15	09	05

Fonte: Três Lagoas, E. M. Prof. Ramez Tebet (2020).

Segundo as especificidades por turma, os estudantes do 1º ano se configuram da seguinte forma: 94 estudantes no total, 83 devolveram as APCAS, e 11 estudantes não apresentaram a devolutiva das atividades. Já o 2º ano possui os seguintes resultados: 128 discentes no total, 78 devolutivas e 50 discentes que não devolveram as APCAS, havendo um crescimento na quantidade total de alunos e na quantidade da falta de devoluções, sendo o 2º ano considerado pelo sistema educacional e currículos orientadores uma etapa escolar essencial para a alfabetização. O 3º ano possui: 117 estudantes no total, 74 devolutivas e 43 atividades não devolvidas. Todos estes números sofrem com a falta de entrega online dessas atividades para a família, visto que a impressão e disponibilização física das APCAS será uma estratégia que ainda será tomada pela unidade escolar conforme consta nas considerações deste relatório.

Diversas causas podem estar atreladas a falta de devolutiva, fator tão preocupante e destacado pela unidade escolar, como dissertado a família e a escola estão sujeitos e são sujeitos de todo um sistema que as engloba e age sobre elas, a economia, a política e as relações sociais fazem parte de toda dinâmica escolar e

familiar, soma-se a isso o tempo conturbado que foi a pandemia do Covid-19, época que ascendeu na sociedade diversos debates também sobre a saúde mental, e as consequências que o isolamento social pode causar no ser humano que é um sujeito socialmente ativo.

Como uma forma de atingir e envolver ainda mais a família no processo ensino e aprendizagem, e de orientar aquelas famílias já atuantes e participantes na aprendizagem de suas crianças, a unidade escolar elaborou o seguinte documento “Orientações APCAS para os Pais e Responsáveis”, o documento ilustra o como os pais e responsáveis podem criar estratégias para desenvolver as APCAS conforme a temática estabelecida, pois como foi explanado anteriormente algumas APCAS abordavam os denominados “Temas Contemporâneos”, ou seja as temáticas que estão presentes em nosso cotidiano, pertinentes a vida em sociedade e comunidade.

Observa-se as orientações na Figura 23:

Figura 23 – Orientações APCAS para os Pais e Responsáveis.



Prefeitura Municipal de Três Lagoas
Secretaria Municipal de Educação e Cultura



ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR RAMEZ TEBET

SENHORES PAIS OU RESPONSÁVEL

No capítulo V das orientações curriculares de Três Lagoas, se trata dos TEMAS CONTEMPORÂNEOS NA AÇÃO EDUCATIVA DOS SUJEITOS e dentre eles está a Educação Alimentar e Nutricional.

A Lei nº 13.666, de 16 de maio de 2018 altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a educação alimentar e nutricional no currículo escolar. Ao abordar esse tema contemporâneo, torna-se possível orientar os aprendizes a hábitos alimentares saudáveis, uma vez que a formação desses hábitos vai ter consequências por toda a vida do indivíduo, contribuindo significativamente, para com a sua qualidade de vida física, mental e social dos nossos estudantes e futuros cidadãos três-lagoenses. .

No atual contexto se faz necessário estar cientes que bons hábitos fortalecem nossas defesas. Os alimentos não curam, mas são responsáveis por fornecer nutrientes essenciais para todas as funções orgânicas, inclusive a imunológica. Para reforçar a imunidade, a resposta é conhecida: manter uma alimentação saudável. "Inclua na dieta o máximo possível de alimentos naturais e integrais, como frutas, verduras, legumes, cereais integrais e sementes", Por outro lado, a falta de alguns de nutrientes afeta diretamente o funcionamento das células. "Alimentos com alto teor de gordura saturada, sal e açúcar e pobres de cálcio, zinco e vitaminas prejudicam a imunidade".

Assim, as próximas orientações e atividades complementares deverão basear-se neste tema. É muito importante que familiares estejam juntos conosco no desenvolvimento de bons hábitos alimentares e de higiene.

Lembramos que nossas crianças estão em período de suspensão de aulas presenciais e não estão de férias, se faz necessário além de assegurar sua rotina diária de alimentação, higiene, envolvimento familiar como também manter o vínculo com a aprendizagem, desenvolver atividades educativas de conteúdos já aprendidos.

Fonte: Três Lagoas, E. M. Prof. Ramez Tebet (2020).

Estas orientações destacam o quanto é importante que as crianças compreendam a questão de manter hábitos de uma alimentação saudável, além de que muitos temas relevantes a integralidade do indivíduo só são percebidos pelas crianças no ambiente escolar, a família por muitas vezes pode deixar certas temáticas de lado ao estabelecerem diálogos com as crianças por parecerem "óbvias". Contudo se faz extremamente necessário a apresentação e a reflexão com as crianças sobre os temas mais diversos, pois elas estão "experimentando" e "conhecendo" o mundo

que as cerca. As orientações apresentam uma certa advertência aos pais de que as crianças não estão de férias e devem manter o seu desenvolvimento cognitivo conforme todo o processo pedagógico disponibilizado. Além da importância da temática é necessário que o adulto se envolva à ela, por esse motivo a unidade escolar organizou sugestões (Figura 24):

Figura 24 – Sugestões de trabalhos pedagógicos.

Sugestões de trabalhos pedagógicos para os estudantes do Ensino Fundamental I

Promover discussões sobre os hábitos de higiene corporal e os cuidados individuais, relacionando-os ao cotidiano da criança, identificando em quais deles a higiene está relacionada como ação preventiva ou com manutenção da qualidade de vida, a fim de que compreendam que alguns hábitos proporcionam o contágio ou a proliferação de doenças, por exemplo, andar descalço, não estar com suas mãos sempre limpas, ter contato com água contaminada e alimentos não higienizados. Abordar, ainda, hábitos de higiene que estão relacionados a comportamentos individuais que têm reflexo na saúde coletiva, pois favorecem a disseminação de doenças no ambiente.

Incentivar o consumo de alimentos diferenciados e saudáveis como verduras, legumes, frutas, cereais,...

1º, 2º e 3º ano				
2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Conversar sobre, escrever e ilustrar hábitos de higiene e de alimentação saudável.	Incentivar a coleta seletiva. Promoção de atividades que levem a reflexão, sobre a coleta seletiva e as formas adequadas de descarte, em relação ao consumismo envolvendo a família. Descobrir o dia da coleta em seu bairro e ajudar a família neste sentido. Registrar o assunto no caderno com ilustrações, palavras ou frases;	Brincadeiras, jogos e demais práticas corporais, identificando e reconhecendo as partes do corpo e adotando hábitos de higiene e alimentação saudável. Registrar a brincadeira no caderno	Assistir, TV, programas de culinária e, a partir dele, planejar e produzir receitas escritas, em áudio ou vídeo.	Colecionar rótulos de produtos alimentícios e de higiene com todas as letras do alfabeto, fazer a leitura com a família. Pesquisa de palavras que iniciem com o rótulo ou mesmo que contenham características ortográficas. Guardar os rótulos para levar à escola quando for a data de retorno.
Pesquisa de receitas de bolos, bolachas, pães ou outros alimentos, doces ou salgados, com uso de produtos simples e de fácil acesso. Realizar as receitas com a família, observando as medidas usadas para a receita.	Pesquisa e registro de receitas de sucos, chás e de outras bebidas, com uso de produtos simples e de fácil acesso.	Cultivo caseiro de hortaliças como cebolinha, hortelã ou outros; Acompanhamento e registro.	Situações problemas contextualizadas com a temática; usar objetos concretos que tenham em casa para contagem e cálculos.	Leitura e escrita de palavras ou textos de acordo com o assunto, como exemplo listas de compras, trovas, Parlendas, etc.

Fonte: Três Lagoas, E. M. Prof. Ramez Tebet (2020).

Percebe-se que as ditas sugestões, em muito se assemelham com uma sequência didática, que abordam questões curriculares como a escrita de palavras ou frases e a resolução de situações problema. Pode-se concluir que a família que seguiu e manteve essa rotina, proporcionou a criança uma verdadeira vivência sobre a temática trabalhada, resultando em um pleno desenvolvimento e apropriação dos conhecimentos debatidos. Segue a lauda de orientações com mais sugestões de atividades (Figura 25):

Figura 25 – Outras sugestões.

OUTRAS SUGESTÕES DE ATIVIDADES:

- ✓ Atividades de Leitura: folhetos, folders dos supermercados, rótulos de produtos, receitas, livros e gibis que tem em casa e ou são disponibilizados via redes sociais ou sites da internet; textos como bilhetes, cantiga, parlendas, trovas ou outros; ordenação de palavras e/ ou frases e/ou textos;...
- ✓ Atividades de escrita: listas de alimentos (frutas/frutos/legumes/verduras/); receitas; meu pratinho saudável (registros de cardápios); hábitos de higiene e comportamentais corretos antes, durante e depois das refeições; listas para compra; textos como bilhetes, cantiga, parlendas, trovas; ordenação de palavras e/ ou frases e/ou textos;...
- ✓ Pesquisa de receitas de família. Há sempre aquela receita especial na família. Vamos compartilhar!
- ✓ Receitas para aproveitamento de alimentos para evitar o desperdício.
- ✓ Pesquisa de alimentos que podemos usar como auxílio no tratamento de algumas doenças, o que chamamos de remédios caseiros.
- ✓ Brincadeiras com a família: stop/ jogo da memória / força / mímica / caça-palavras ou outros conhecidos pela família.Registrar regras.
- ✓ Confeção de jogos, usando a reciclagem.
- ✓ Brincadeiras da época dos avós ou dos pais, exercitando o corpo, colaborando para o desenvolvimento físico e intelectual. Refletir a importância das atividades físicas para a vida, relacionando à alimentação e a qualidade de vida.
- ✓ Artes: releituras de obras / confecção de quebra – cabeça com recorte/colagem, com própria lustração.
- ✓ Atividades utilizando os recursos tecnológicos: visitar sites educativos, brincar com jogos pedagógicos, ler livros presenciais ou online, utilizar as redes sociais para realizar as atividades postadas pelos professores são meios de aprendizagem.

Outras pesquisas e reflexões:

- ✓ Preservação do meio ambiente, desde a produção até o descarte dos alimentos.
 - ✓ Receita de adubo caseiro
 - ✓ Importância da água.
 - ✓ Influência dos meios de comunicação na escolha dos alimentos.
 - ✓ Obesidade, causas, consequências, tratamento, prevenção e dicas de vida saudável.
- ❖ **Não se esqueçam. Deve ser realizado registro das atividades através de escritas no caderno, de vídeo, de fotos e fazer a devolutiva aos professores para que tenham um acompanhamento destas atividades.**
- ❖ **Reforçando! Aproveitem este tempo de isolamento para ficarem mais juntos, brincando, conversando, desfrutando da companhia uns dos outros e para acompanhar o desenvolvimento de seus filhos!**

Fonte: Três Lagoas, E. M. Prof. Ramez Tebet (2020).

Desta lauda é possível destacar além das sugestões de mais atividades a serem realizadas, a preocupação da unidade escolar com o registro, uma comprovação de que as APCAS estão sendo realizadas. Levando em consideração de que a secretária de educação faz exigências as escolas, esta comprovação e registro das tarefas pode ser incluída nestas exigências hierárquicas do sistema educacional.

A atualização destas sugestões seguia conforme a mudança de temática abordada pela escola. O acréscimo deste documento contribui para com os objetivos desta pesquisa, pois infere-se que havia uma certa expectativa sobre a realização das APCAS enviadas, e esperava-se que de fato as famílias estivessem envolvidas neste trabalho pedagógico e no desenvolvimento das crianças. Porém há margem para reflexão sobre a substituição do papel do professor e do papel da escola neste cenário, é complexo exigir que a família assuma uma função de mediadora dos conhecimentos repentinamente, afinal para que o professor exerça esse papel o mesmo passa por uma formação e um estudo sobre a área e sobre a sua práxis.

É claro que a expectativa não era que a família cumprisse com excelência um papel escolar, mas sim de que as consequências e os impactos sobre o desenvolvimento dos estudantes fossem amenizados, pois um ambiente familiar que se adaptou e engajou-se verdadeiramente na realização das APCAS, com certeza obteve resultados positivos na aprendizagem das crianças.

5.2 Avaliações externas, quando, como e por quê foram implementadas

A fim de compreender as raízes históricas do instrumento de coleta de dados desta pesquisa: as avaliações em larga escala, primeiramente se faz necessário situar seu processo de implementação bem como os contextos políticos e econômicos em que as mesmas estavam inseridas.

Como já refletido anteriormente, após o fim da ditadura civil militar perpetuada no Brasil entre os anos de 1964 a 1985, o país passou pelo processo conhecido como redemocratização, este processo resultou em muitas reflexões e criações de políticas públicas em diversos setores da sociedade incluindo o sistema educacional. A década de 90 foi o principal palco para que mudanças fossem criadas em busca de um novo mundo para o novo milênio que estava por vir. O sentimento de transformações e reformulações pairava sobre o globo, este momento de transitividade muito se deu pela globalização do capitalismo ao fim da Guerra Fria, sagrando-se como o sistema

vencedor deste período de embates contra o socialismo representado pela União Soviética (Libâneo; De Oliveira; Toschi, 2012).

Tal situação (globalização) exige que novos trabalhadores sejam formados; mais dinâmicos, novas maneiras de circulação da informação são instituídas, e novas formas de conviver e comunicar-se com a tecnologia são enraizadas, esses aspectos sociais e econômicos refletem também em novas demandas no sistema educacional, que fica encarregado de preparar cidadãos críticos e capazes de adaptação, em constante desenvolvimento e busca pelo conhecimento, em uma aprendizagem contínua, e que esteja familiarizado com o avanço tecnológico (Libâneo; De Oliveira; Toschi, 2012).

Os centros econômicos dessa economia global; como EUA, União Europeia e China, buscam nos países mais pobres uma camada de consumidores, que são produzidos por um sistema educacional massificado, o capitalismo globalizado juntamente com um pensamento neoliberal vigente, corroboram para que os países emergentes deste contexto mantenham suas desigualdades, para que a relação de comércio não seja estremecida, por uma ascensão “indesejada” (Libâneo; De Oliveira; Toschi, 2012).

As políticas neoliberais são espalhadas e defendidas por instituições financeiras internacionais, que acreditam na regulação do livre mercado e desestatização das políticas, é inegável que tais situações afetem diretamente o como se dá o âmbito escolar e suas práticas, pois a mesma já não é vista como um local de conhecimento, mas é vista como extensão de um sistema econômico que vigora a partir de desigualdades (Libâneo; De Oliveira; Toschi, 2012).

A lógica de globalizar o sistema capitalista passa por um pequeno ideal de inclusão, mas incluir os países emergentes não significa inclusão social de sua população, significa que os governos e Estados estão convidados e acima de tudo devem participar dos modos de produção ditados pelos principais blocos econômicos mundiais. A busca por expansão geográfica justifica-se acima de tudo por uma busca mais lucrativa, de estabelecimento de multinacionais com mão de obra mais barata, busca por matéria prima, busca por um mercador consumidor do produto ofertado, busca por uma hegemonização do mundo a partir dos produtos produzidos por grandes empresas (Libâneo; De Oliveira; Toschi, 2012).

O neoliberalismo, o capitalismo e a globalização possuem uma relação direta e simultânea, dialogando entre si, os ideais neoliberais de auto regulamentação do

mercado e menos políticas de intervenções estatais defendem um capitalismo global, que aparentemente não possui pátria, mas beneficia profundamente e intensamente países já estruturados economicamente (Libâneo; De Oliveira; Toschi, 2012).

Além da globalização de tecnologias, terceirização de empresas, produtos internacionalizados, a globalização é sentida nos excessivos números de desemprego e subempregos, diminuição de trabalhos e do poder sindical (Libâneo; De Oliveira; Toschi, 2012).

Tal realidade provoca questionamentos intrigantes sobre o rumo do capitalismo atrelado a globalização, não devemos então pensar as massas excluídas desse processo? Devemos tornar as desigualdades naturais como uma característica do sistema econômico? O Estado que detém cada vez menos autonomia no mercado, não deve investir capital em políticas próprias e benefícios a sua população? Até quando estas facetas serão autossustentáveis? (Libâneo; De Oliveira; Toschi, 2012).

A maior porcentagem de capital mundial encontra-se em posse de bancos, e instituições que apenas investem em quem se comprometem com o giro do capital externo (capital virtual/fluido, que não favorece países emergentes), além da extrema organização de poder envolta a globalização deste sistema; em que órgãos mundiais ditam as normas bancárias, de economia, política, de poderio militar e até humanitárias (ONU, UNESCO, OTAN, União Européia, BIRD) a desejo de um seletivo grupo de países mais ricos do mundo, sendo está uma globalização seletiva (Libâneo; De Oliveira; Toschi, 2012).

Para compreender o neoliberalismo, a priori, analisamos sua historicidade, das águas que tal corrente havia bebido, antes de consolidar-se como essa ideologia que conhecemos. O liberalismo é descrito a partir de duas principais correntes: o concorrencial e o estatizante. O primeiro tem um viés conservador do liberalismo, naturaliza as desigualdades, possui uma educação voltada a economia, bem como vê a economia como autônoma, repudia as ações estatais, defende a ampla concorrência dos setores e auto regulamentação do mercado. A segunda corrente percebe o liberalismo por uma lente social, defende as igualdades de oportunidades e que o Estado deve fornece-las, juntamente a uma educação para todos (Libâneo; De Oliveira; Toschi, 2012).

Ambas visões apesar de distintas, possuem a mesma origem, dos conceitos de igualdade do iluminismo, na Revolução Francesa. O liberalismo é adaptável conforme os contextos do capitalismo vão se desdobrando, no período entre guerras,

juntamente com o surgimento da expressão neoliberalismo, nota-se o surgimento do social -liberalismo (governo coletivo, que regulamenta o mercado, defende a igualdade de oportunidades e a escola única para todos) e do liberalismo de mercado (governo sem força, mercado auto regulador de si, valorização das individualidades, escola privada) com preocupações e fundamentações opostas (Libâneo; De Oliveira; Toschi, 2012).

No social liberalismo nos deparamos com o paradigma da igualdade, aquele no qual todos são iguais perante a lei, sendo o Estado o provedor destas igualdades, tendo um papel de monopólio forte, partindo da educação de qualidade como forma de democratizar os cidadãos, garantindo a partir destas uma economia e mercado, pois sem uma estrutura social consolidada a seleção dos indivíduos perante o mercado não se efetivaria naturalmente, resultando assim em extremas desigualdades sociais e marginalização dos indivíduos, o que deve ser evitado (Libâneo; De Oliveira; Toschi, 2012).

O liberalismo de mercado é o emergir do neoliberalismo, atrelado aos cenários mundiais e a adaptação do capitalismo pós anos 70, compreende-se com ênfase aqui a busca pela privatização dos serviços, a busca pela liberdade econômica e o como enxergar a educação neste processo. Vemos então que uma sociedade com liberdade econômica, onde a globalização faz o capital transitar, a busca por qualificação e eficiência no trabalho é cada vez mais exigida, e o seio para que seja consolidada é nas instituições escolares (Libâneo; De Oliveira; Toschi, 2012).

O neoliberalismo atrela o fracasso da escola pública as políticas de administração estatais, mas ao passo em que rejeita o ensino para todos sem o envolvimento de um mercado (ou seja lucro nas escolas), o próprio mercado exige uma mão de obra dinâmica, tecnológica, com capacidade de aprendizagem para exercer o trabalho de forma eficiente, características estas que só a escola pode fornecer, sendo ela então um espaço necessário para a sobrevivência do neoliberalismo, ao mesmo passo em que é rejeitada por ele, e lhe é negada políticas de investimento e crescimento de uma educação pública e de qualidade (Libâneo; De Oliveira; Toschi, 2012).

Vimos que como consequência da inovação tecnológica atrelada ao capitalismo/global e o neoliberalismo, houve uma necessidade da escola se reinventar, contudo as modificações que são exigidas as instituições de ensino tem por base a produção/reprodução de novos trabalhadores, tecnológicos e

consumidores dos produtos ofertados. Dessa forma a escola neoliberal se estendeu a lógica empresarial: de concorrência entre as próprias instituições escolares, bonificação aos melhores índices apresentados, individualidade na avaliação, competitividade entre os estudantes, rankeamento dos “melhores” e valorização da matemática e das ciências em virtude das humanidades (Libâneo; De Oliveira; Toschi, 2012).

Diante desta contextualização econômica, o Brasil percebeu que seu sistema educacional vinha apresentando rendimentos de aprendizagem abaixo do esperado e um grande índice de evasão escolar, a partir de dados de avaliações aplicadas para levantamento destas informações em algumas capitais do país (Gatti, 2009).

O MEC juntamente com as secretarias de educação municipais e estaduais necessitavam obter dados e informações sobre a educação pública, alguns ciclos avaliativos foram sendo aplicados ao final da década de 80 e início da década de 90 como forma de estudar e mapear o andamento do ensino brasileiro, estas avaliações subsidiaram a consolidação e implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Gatti, 2009).

Dessa forma o SAEB nasce de uma necessidade informativa, em que estudiosos da educação precisavam de dados para sustentar o trabalho e identificar fragilidades, a característica federativa do Brasil dificultava a homogeneização dessas informações pois os ciclos avaliativos das diferentes secretarias da educação não avaliavam as mesmas competências e conteúdos, e neste momento ainda não se dispunha de um currículo nacional a ser seguido por todas as SED, contudo estas primeiras avaliações de caráter “nacional” apontavam para um mesmo norte, o desempenho não estava satisfatório:

Ao final dos anos 1980 discussões sobre vários problemas que ocorriam nos sistemas educacionais, apontados pelos pesquisadores da área de educação, chega ao auge com o debate público sobre os indicadores que mostravam o alto índice de fracasso escolar (repetência e evasão escolar) na escola básica, no país. Uma das questões que se colocava é que não se possuíam dados sobre o rendimento escolar dos alunos em nível de sistema e os fatores a ele associados (Gatti, 2009, p. 10-11).

Preocupado com os primeiros índices e panoramas encontrados, o Ministério da Educação promoveu encontros, oficinas, seminários que tratassem do tema, e refletiu sobre o seu próprio papel perante a educação, visto as mudanças políticas no cenário nacional, como a nova Constituição. O MEC viu-se obrigado a refletir sobre a sua atuação, e expandir suas atribuições assumindo um papel orientador e avaliador

sobre os ensinos fundamental e médio, era essencial que o mesmo criasse referências para a atuação das novas políticas públicas, mas como se estabeleceria as políticas se não havia as informações necessárias para orientação.

Impulsionando pela necessidade interna de implementação de um sistema que resultaria em informações sobre a educação nacional, havia também uma movimentação externa que apoiava e exigia a elaboração de avaliações em larga escala, o PISA já vinha sendo implementando apresentando um panorama do desempenho dos estudantes de diferentes países incluindo o Brasil.

Dessa forma somando as necessidades globais de mercado e um novo cenário político que se estabelecia no Brasil de 1990, o SAEB foi desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) buscando monitorar a qualidade de ensino dos estudantes da educação básica.

Posteriormente em 1998 foi criado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), grande marco na educação pública, esta avaliação além de monitorar as aprendizagens dos estudantes do ensino médio, também atua como uma ferramenta de ingresso as universidades públicas, não deixando de ser uma avaliação de larga escala mas também atuando como uma importante ponte entre o ensino básico e o ensino superior.

Como apresentado anteriormente as avaliações em larga escala surgiram de uma dualidade de necessidade: a busca por informações e a padronização do ensino para o atendimento ao mercado.

Os primeiros princípios no discurso e nos objetivos das avaliações em larga escala são justificáveis e compreensíveis, de fato são importantes ferramentas para a coleta de dados, para observação do desenvolvimento (ou não) do ensino público, na visão panorâmica de potencialidades e dificuldades, para que a partir das realidades das informações coletadas seja possível criar estratégias que impulsionem ainda mais os resultados positivos e que se estruture e se invista ainda mais na educação, atendendo as unidades que apresentaram resultados considerados “negativos” de uma forma que se mantenha o rumo do trabalho pedagógico ao alcance daquilo que deveria ser o objetivo único de se trabalhar com base nesses dados: a educação pública e de qualidade.

Mas diferentemente do que se é esperado as avaliações em larga escala perderam seu caráter de indicadores informativos e espaço para diálogos e pesquisa, e foi ganhando cada vez mais um papel de controle as escolas, se transformando em

uma exigência exacerbada por resultados, por consequência do sistema econômico vigente e do projeto neoliberal que incontrolavelmente adentraram as salas de aula como inicialmente apresentado.

Para suprir as exigências das empresas alinhadas ao ideário neoliberal, era necessário que os trabalhadores formados pelas instituições de ensino não fossem analfabetos nem desprovidos de uma preparação mínima para lidar com as demandas impostas pelo mercado. O antigo perfil de mão de obra passiva e repetitiva já não atendia mais aos interesses do novo cenário econômico que se consolidava entre o final do século XX e o início do XXI. Agora, buscava-se um indivíduo flexível, capaz de se adaptar com facilidade e de se mostrar colaborativo. Diante dessa transformação, a escola passou a ser influenciada por princípios empresariais, sendo encarregada de oferecer uma formação básica voltada à classe trabalhadora. Embora a educação pública fosse, em tese, acessível a todos, o ensino de qualidade continuava restrito a uma minoria privilegiada, especialmente às camadas mais altas da sociedade (Freitas, 2014).

Ao garantir o acesso à educação básica para todos, dentro da perspectiva neoliberal, o mérito ou o fracasso de cada indivíduo passa a ser atribuído unicamente a ele, desconsiderando sua trajetória histórica e o próprio sistema que influencia diretamente a vida em sociedade. A ideia central é que, uma vez oferecida a oportunidade, cabe apenas ao esforço pessoal e à determinação de cada um alterar sua condição social. Por meio desse discurso, as elites políticas e empresariais, que desfrutam de inúmeros privilégios, acabam por dissociar, no imaginário coletivo, a conexão entre a lógica do capitalismo, estruturado justamente para evitar mudanças sociais profundas, e os chamados “fracassos individuais”. A compreensão de que esses elementos estão interligados permanece restrita a uma minoria (Freitas, 2014).

Dessa forma através de políticas públicas, a escola foi amarrando o seu ser e fazer, em busca de satisfazer metas como o PNE, ou as avaliações externas do ensino básico como: SAEB, ENEM e Prova Brasil. Tais medidas buscam o controle sobre a escola, sobre a seriação do saber, na qual cada nível do ensino deve estar de acordo com o que lhe foi delimitado, a escola não possui autonomia, apenas existem em um sistema e fazem parte deste mesmo sistema, sem brechas a existência da exceção (Freitas, 2014).

O primeiro foco das avaliações externas, se afastou de seu viés investigativo do que precisa ser melhorado, ou diagnosticar pontos para debates sobre a educação,

o foco em si destas avaliações é a padronização; ou seja, definir objetivos que todos os estudantes devem atingir, e se não atingi-los as escolas devem buscar incansavelmente melhorar o trabalho para que se atinja na próxima vez, sem qualquer tipo de auxílio, estímulo ou até mesmo um pequeno questionamento do porquê a escola está abaixo dos índices, quais são suas singularidades, o que acontece nesta comunidade, nada disso é feito apenas a culpabilização aos profissionais que atuam nestas unidades (Freitas, 2014).

O pensamento escolar, se transforma em um pensamento de gestão administrativo/empresarial, sendo o pensamento que gira em; elaborar as metas, traçar o caminho para atingi-las, envolver os colaboradores neste caminho, quantificar as metas atingidas. Não somente as avaliações externas padronizam o ambiente escolar, como também as avaliações internas, como uma forma de treinamento para atingir o objetivo maior, sendo essas avaliações internas elaboradas pela própria gestão/coordenação para que as competências das avaliações externas sejam “previstas” e “praticadas”, são os famosos simulados, aprendizado por repetição (Freitas, 2014).

É tido que a escola lida com vários aspectos que a permeiam, não se faz apenas da “produção/transmissão” do conhecimento pelo conhecimento, a escola lida com indivíduos e suas cargas familiares e sociais, dentro deste âmbito surgem os conhecimentos formais (os conteúdos) e os informais que são aqueles desenvolvidos no dia a dia, na socialização entre os pares, na “padronização” de comportamentos considerados aceitáveis. A escola ganha mais uma responsabilidade perante a sociedade, é nela que o cidadão deve ser formado em seu viés comportamental (Freitas, 2014).

As avaliações padronizam, e além disso resultam em um ambiente de competição entre os próprios estudantes, na qual os melhores são sempre premiados e lembrados, e os “piores” são taxados e excluídos. Não somente nas relações de estudantes estas tensões são impostas, mas também nas relações de professores, tornando-se um reflexo de tantas cobranças e competições, os melhores professores são bem quistos e os piores são cada vez mais sobrecarregados e cobrados. Todo este ambiente gera péssimas relações interpessoais, no passar dos corredores, nas salas de aulas, salas dos professores, refeitório, enfim, a escola se torna um dos piores ramos da sociedade, que busca ranquear e desqualificar o outro, resumido em “premiar, punir, evitar desvios” (Freitas, 2014).

A pressão externa para que as instituições escolares atinjam os índices desejáveis, ou seja, os lugares mais altos do pódio, é direcionado a gestão, e a mesma se encarrega de pressionar e direcionar tamanha responsabilidade aos professores, que seguindo a lógica hierarquizada, direciona o resultado de seu trabalho, a competência ou aptidão do aluno ou do seu apoio familiar, existente ou não. Resultando em um ciclo vicioso de cobranças em meio a falta de resultados (Freitas, 2014).

Mas se a escola está padronizada, e em um ritmo único, como auxiliar e recuperar os estudantes que não atingiram as metas? Não há espaço para atender com equidade, em uma escola que funciona com diretrizes únicas, seguindo uma base nacional comum, seguindo avaliações externas, sem o olhar atento ao individual, as defasagens de aprendizagem, a liberdade do professor em planejar suas próprias aulas, sem se preocupar com a posição de sua instituição de ensino perante a milhares de outras. Além destas preocupações o professor agora nada contra a maré de sua estabilidade, sempre preocupando-se se no ano seguinte, estará empregado ou não? O ataque a estabilidade docente, é mais uma ferramenta de pressão e controle empresarial, sem a possibilidade de demissão, não existe a ameaça e a instauração do medo ao desemprego (Freitas, 2014).

A padronização de mercado não possui limites, e em uma nova estratégia visa estabelecer a realização de avaliações socioemocionais, que mapeariam o como e o quanto está sendo desenvolvido os conhecimentos informais dentro das escolas, como se houvesse algum espaço para se discutir e realmente se preocupar com o socioemocional em meio as exigências “matemáticas” e “literárias”. Outras formas de se ver e sentir a escola foram sufocadas, como pensar outras maneiras de se ensinar e aprender se a única visão possível no sistema é a de atender padrões. Como Freitas citou o ambiente escolar atual foi “sonhado pelo tecnicismo e o neotecnicismo o realizou” (Freitas, 2014).

Como pode ser percebido as avaliações em larga escala surgiram e foram implementadas pela ânsia ao conhecimento, aos dados e as informações, sendo rica para a realizações de pesquisa, para o entendimento do país e as especificidades regionais, por outro lado também foi enrijecida para um papel único de punição a quem “acerta menos” e premiação a quem “acerta mais”.

5.3 Utilização dos indicadores: O que o SAEB e o CAED apontam sobre a educação de Três Lagoas entre 2019 e 2023

Para a continuação da investigação sobre a pandemia e a alfabetização no município de Três Lagoas, os documentos a seguir sofreram um salto temporal de 2020 para 2022, considerando que os dois anos de isolamento social seguiram com o envio das APCAS, 2022 se apresenta como um marco, é decretado o fim do isolamento social e a volta do ensino presencial foi autorizada pelos órgãos de saúde e pelo Governo Federal.

Neste contexto a secretária de educação do município de Três Lagoas estabeleceu uma parceria com o sistema de avaliações e a plataforma digital CAED, a fundação CAED é uma fundação criada em parceria com UFJF (Universidade Federal de Juiz de Fora), segundo a sua própria descrição a fundação:

A Fundação Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Fundação CAEd) é uma fundação de apoio à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), devidamente credenciada junto ao MEC/MCTI, sendo constituída como entidade privada, sem fins lucrativos, destinada a prestar apoio especializado à execução de projetos e serviços relacionados à avaliação educacional em larga escala e ao desenvolvimento de tecnologias de avaliação e gestão da educação pública. (Universidade Federal de Juiz de Fora, [S/D.])

A plataforma do CAED tem como um de seus objetivos elaborar avaliações em larga escala, dessa forma a fundação foi a responsável pela elaboração das avaliação de Língua Portuguesa e Matemática aplicadas no município três lagoense no ano de 2022, para monitoramento das aprendizagens dos estudantes ao retorno do ensino presencial.

Grande parte do trabalho para a geração de dados na plataforma do CAED é de responsabilidade do professor, o professor cadastrava os alunos de sua turma na plataforma, aplicava as avaliações e posteriormente o mesmo lançava as respostas dos estudantes de sua turma na plataforma (o que pode gerar questionamentos sobre a veracidade dos dados já que confiasse na fidelidade do professor no lançamento dessas respostas). A plataforma gerava os resultados da turma, e descrevia quais habilidades estavam em defasagem.

Antes de adentrar-se aos números de fato, e o que eles mostram e denunciam, é de extrema importância analisar o que novamente estava sendo exigido das crianças em questão de conteúdo, apesar de a plataforma não disponibilizar as avaliações de 2022 em seu banco de dados, obtive acesso a 2 avaliações de 4º ano,

uma sendo a avaliação diagnóstica aplicada logo no início do ano letivo e uma avaliação denominada como 3º ciclo, aplicada logo ao final do ano letivo.

Inicia-se a análise com a Avaliação Diagnóstica (Figura 26):

Figura 26 – CAED, Avaliação Diagnóstica.

Avaliação Diagnóstica 2022

LÍNGUA PORTUGUESA

4º ano do Ensino Fundamental | Caderno **P0401**

QR Code: 3537P0401

Form fields:

- NOME DA TURMA: [Grid of 20 boxes]
- TURNO: [Grid of 2 boxes]
- NOME DO ESTUDANTE: [Grid of 20 boxes]
- DATA DE NASCIMENTO DO ESTUDANTE: [Grid of 8 boxes]

Grid of questions (01 to 22):

01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Fonte: CAED (2022).

A capa da avaliação evidencia a etapa escolar e o ano de sua aplicação, bem como a exigência de que após a realização da avaliação as crianças deveriam preencher o gabarito, vale destacar que estes alunos de 4º ano vivenciaram seus 2ºs e 3ºs escolares em casa, o que abre o questionamento se os mesmos tiveram acesso ou até mesmo sabem o que é um gabarito e seu preenchimento.

A seguir expõem-se as primeiras questões com a Figura 27:

Figura 27 – CAED, Avaliação Diagnóstica lauda 1.

Leia o texto abaixo.

Invasão de Privacidade

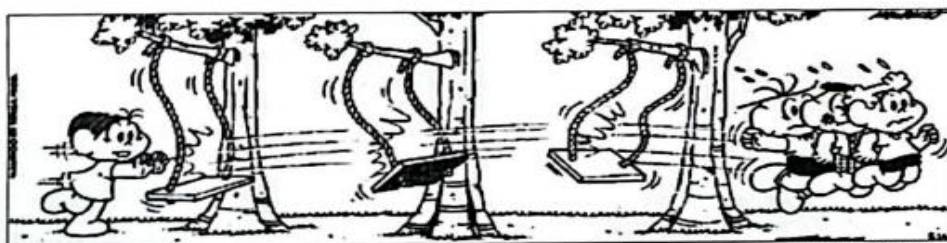
Antes de dormir, a menina grita do quarto:
 – Pai! Está cheio de mosquitos aqui no meu quarto!
 – Apaga a luz que eles irão embora! – responde o pai.
 A menina apaga, mas um pequeno vagalume entra no quarto. E a menina assustada diz:
 – Pai, socorro, os mosquitos voltaram com lanterna.

CARQUEIRO, Joaquim. *Piadas para crianças*. São Paulo: Edicase. (SUP03024217)

01) (P03154717) Esse texto é

- A) uma piada.
- B) uma fábula.
- C) um conto.
- D) um bilhete.

Leia o texto abaixo.



Disponível em: <http://www.fisicanacuca.xpg.com.br/2_lei_de_newton.htm>. Acesso em: 11 abr. 2018. (P031309H6_SUP)

02) (P031309H6) Nesse texto, a menina demonstrou ser

- A) amiga.
- B) forte.
- C) medrosa.
- D) prestativa.

Fonte: CAED (2022).

As perguntas iniciais visam primeiramente observar o reconhecimento de gêneros textuais diversos e posteriormente a capacidade da leitura iconográfica das crianças, ao lerem uma tirinha que não possui escrita em si mas que demanda de capacidade interpretativa, ao retomar as APCAS observadas verifica-se que a mesma trabalhou a interpretação de histórias sem escritas, mas que há pouca diversidade de gêneros textuais, focando o trabalho mais ao uso de músicas e poemas.

Destaque-se a lauda a seguir (Figura 28):

Figura 28 – CAED, Avaliação Diagnóstica lauda 2.

Leia o texto abaixo.



Disponível em: <<https://www.umsabadoqualquer.com/caes-e-gatos-7/>>. Acesso em: 2 abr. 2020. (SUP05004717)

03) (P05042617) No trecho "Ele só foi na padaria!", o ponto de exclamação foi usado para mostrar que o gato estava

- A) cansado.
- B) esfomeado.
- C) irritado.
- D) triste.

Leia o texto abaixo.

A vaquinha ludmila

A vaquinha Ludmila é tão amorosa com seu bezerinho Júnior, que o papai touro fica admirado. [...] Numa tarde calma, perto do lago da pata Grisela, Ludmila espanta as moscas com a sua cauda enquanto Júnior fica pertinho dela. [...]

Enquanto ruminam, as vaquinhas ficam sabendo que aquele será um dia de festa para elas. É que o senhor Zeca foi buscar grama fresquinha. Não há coisa melhor para Ludmila. Grama verdinha faz muito bem para o estômago de Ludmila [...]

A mamãe Ludmila [...] precisa se alimentar bem, porque ela produz leite para o bezerinho Júnior e para a fazenda. Todos os dias, é feita a ordenha, e Ludmila fica toda satisfeita, porque tem bastante leite. [...] O bezerinho Júnior adora leite, pois fortalece seus ossos e músculos. E a mamãe Ludmila não tem o que reclamar dele. Sempre obediente e esperto, nunca fica doente. [...]

Uma História por dia. Blumenau: Todolivre Editora, 2013. Fragmento. Adaptado para fins didáticos. (SUP04063417)

04) (P04069317) Qual é a personagem principal dessa história?

- A) A pata Grisela.
- B) A vaquinha Ludmila.
- C) O papai touro.
- D) O senhor Zeca.

Fonte: CAED (2022).

As habilidades exigidas nessa lauda englobam; conhecimento ortográfico do uso correto da pontuação e seus efeitos de sentido, juntamente com os componentes formadores de uma narrativa: personagens, cenário, tempo entre outros. Nas APCAS analisadas não se observa estas habilidades, contudo cabe destacar que as mesmas não foram as únicas a serem enviadas, esse envio ocorreu durante 2 anos e podem ter contemplado essas habilidades de Língua Portuguesa.

Na figura 29 destaca-se:

Figura 29 – CAED, Avaliação Diagnóstica lauda 3.

Leia o texto abaixo.



Disponível em: <<https://agendadasbugigangas.files.wordpress.com/2011/06/peanuts.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2021. (SUP04056317)

05) (P04081017) Nesse texto, ao ver o passarinho pegando a minhoca, o cachorro ficou

- A) alegre.
- B) com fome.
- C) com nojo.
- D) desconfiado.

Leia o texto abaixo.

Cara de Lua

Clarice, a professora, bate palmas para começar a aula.
 – Vamos lá, quem fez a redação sobre um fantasma? [...]
 – Davi! – aponta Clarice. – Gostaria de ler para nós o que escreveu?
 – [...] posso contar como é o fantasma da minha casa porque sei de cor.
 – Conte! Conte! – dizem os seus colegas.
 – Meu fantasma se chama Cara de Lua – começa Davi. [...]
 – E por que se chama Cara de Lua? – pergunta Carolina.
 – Fui eu quem lhe deu esse nome! – diz Davi, rindo. E ele gosta!
 – Conte mais! – pede Artur.
 – Bom, durante o dia ele dorme. [...] acho que dorme grudado na parede.
 – E à noite, ele se desgruda? – pergunta a professora.
 – Sim. E boceja, e se espreguiça assim! – explica Davi, imitando-o. [...]
 – Eu quero conhecê-lo! – diz Anita, entusiasmada. [...]
 Davi perguntou à professora se queria ir também, mas ela disse que não, pois já era muito grande para essas coisas. Davi acha que, no fundo, a professora tem é medo de fantasmas.

FAMILIAR, Juan José Gutierrez (org.). *Contos de 1 minuto*. Barueri, SP: Girassol, 2012, p. 68-69. Fragmento. (SUP03063617)

06) (P03219517) Esse texto é

- A) um bilhete.
- B) um conto.
- C) uma notícia.
- D) uma piada.

07) (P05166017) No trecho “– Conte! Conte!”, o ponto de exclamação foi usado para

- A) demonstrar espanto.
- B) expressar empolgação.
- C) indicar dúvida.
- D) mostrar surpresa.

08) (P03218017) Qual é a personagem principal dessa história?

- A) Anita.
- B) Artur.
- C) Carolina.
- D) Davi.

Fonte: CAED (2022).

Nesta página todos as habilidades anteriores foram exigidas novamente: interpretação de iconografias, conhecimento e reconhecimento de diversos gêneros textuais, uso correto da pontuação e seus sentidos, reconhecimento de personagens participantes em uma narrativa.

Na Figura 30, que representa a próxima página da avaliação, nos deparamos com uma história em quadrinhos em que se faz necessário a observação das ilustrações e a leitura propriamente dita da escrita:

Figura 30 – CAED, Avaliação Diagnóstica lauda 4.

Lê o texto abaixo.



- 09) (P050338C2) Nesse texto, o amigo seguiu o menino para
- A) alertar sobre um perigo.
 - B) atrapalhar seu passeio.
 - C) ouvir música com ele.
 - D) passear com ele.

Fonte: CAED (2022).

A questão presente nesta referida página é muito pertinente para a capacidade interpretativa da criança, pois a mesma deve estar atenta a diversos detalhes ilustrativos como: o sentimento dos personagens, o desespero do Cascão em comparação a indiferença do Cebolinha, e o porquê da indiferença do Cebolinha presente em sua ação de escutar música e não ouvir o amigo. Além da presença do não dito, pois não é mostrado a queda de Cebolinha apenas a suposição de sua queda, todas estas questões exigem uma capacidade interpretativa apurada.

Na Figura 31 a seguir:

Figura 31 – CAED, Avaliação Diagnóstica lauda 5.

Leia o texto abaixo

Depois do anoitecer

Bem na hora em que a gente começa a ficar com sono, outros animais estão só começando o dia. Trocar o dia pela noite pode parecer estranho para nós, mas faz parte do estilo de vida de algumas espécies. Por exemplo, três quartos dos mamíferos da fauna brasileira têm hábitos noturnos, ou seja, concentram suas atividades – como se reproduzir, comer e marcar território – no período da noite. Alguns exemplos são o gato-do-mato, o maracajá, a jaguatirica, a suçuarana, a onça-pintada, o gato-palheiro e o lobo-guará. Mas há muitos outros.

O jupará, por exemplo, mamífero da família do guaxinim, faz tudo durante a noite. Típico da Mata Atlântica, esse bicho se alimenta principalmente da carne que captura em suas caçadas noturnas (apesar de gostar de comer fruta de vez em quando). E não quer sair de dia de jeito nenhum! Para você ter uma ideia, no Zoológico do Rio de Janeiro havia um viveiro com sete juparás e, mesmo assim, era praticamente impossível vê-los durante o dia. [...]

FARAH, Pedro Paulo; FERREIRA, Maria Beatriz. *Ciência Hoje das Crianças*, Rio de Janeiro, n. 206, p. 4, out. 2009. Fragmento. (P040697H6_SUP)

10) (P040697H6) Nesse texto, qual é o animal que gosta de comer fruta de vez em quando?

- A) A jaguatirica.
- B) A suçuarana.
- C) O jupará.
- D) O maracajá.

11) (P040703H6) Qual é o assunto desse texto?

- A) A alimentação dos animais.
- B) A reprodução dos mamíferos.
- C) O hábito noturno de animais.
- D) O zoológico do Rio de Janeiro.

Leia o texto abaixo.

Toninho pegou o trem
E de trem em trem
Foi até Belém
Belém do Pará

E com mais um trem
Chegou a Belém
Belém do trá-lá-lá
Lá onde canta a andorinha
Onde canta o sabiá
E onde todo mundo sabe cantá:
Tico-tico na farinha
Tico-tico no fubá

CORREIA, Almir. *Poemas malandrinhos*. São Paulo: Atual, 2004. Fragmento. (SUP030034H6)

12) (P040605H6) Esse texto é

- A) um diário.
- B) um poema.
- C) uma lista.
- D) uma piada.

Fonte: CAED (2022).

O primeiro texto requer a releitura para buscar a informação específica que a questão pede, ação essa que poucas crianças realizam, é comum que leiam apenas uma vez e não retomem o texto, esta prática de leitura e releitura são trabalhadas em sala de aula, o que já não se pode afirmar que ocorreu nos anos de 2020 e 2021. A segunda questão já apresenta e exige novamente o reconhecimento da diversidade de gêneros textuais existentes na Língua Portuguesa.

O conteúdo prossegue com a Figura 32:

Figura 32 – CAED, Avaliação Diagnóstica lauda 6.

Leia o texto abaixo.

Fotografia

Para aprender sobre fotografia, vamos voltar lá pro tempo em que o homem vivia nas cavernas, em bandos e caçava pra sobreviver.

Essas caçadas eram tão loucas que os caras até escreviam na parede pra contar a história. E não é brincadeira! Os caras escreviam pra contar a história mesmo. Mas também era uma forma de registrar os acontecimentos daquele grupo. Quando um membro da galera morria, ou então quando eles voltavam com uma jantinha daora pra casa.

Sei lá quantos mil anos depois, a humanidade evoluiu [...], a tecnologia apareceu e o homem continua tendo a sua vida em registros. [...]

A fotografia é isso. Um registro. Pode ser de quando você nasceu, da primeira vez que andou ou do primeiro dente tirado. Ela é uma das várias formas que o homem criou pra eternizar um momento importante.

Por isso, o profissional tem que reconhecer o mundo a sua volta, saber passar a mensagem e entender qual é o impacto dela na sociedade. [...]

Disponível em: <<https://quecurso.com.br/blog/fotografia/>>. Acesso em: 18 mar. 2021. Fragmento. (SUP04026417)

13) (P04037017) Qual é o assunto desse texto?

- A) A história da fotografia.
- B) As caçadas dos homens das cavernas.
- C) O uso da tecnologia.
- D) Os acontecimentos de um grupo.

14) (P04036417) De acordo com esse texto, o profissional de fotografia tem que

- A) caçar para sobreviver.
- B) escrever nas paredes da caverna.
- C) saber passar a mensagem.
- D) viver em bandos.

Fonte: CAED (2022).

O texto presente para a leitura e resposta de 2 perguntas, pode ser de difícil absorção por parte das crianças, pois ele dá a entender que a temática textual é o que ele descreve no início, ou seja sobre a pré-história, contudo esta introdução ocorre apenas para uma ilustração do como a fotografia evoluiu em suas formas de registro, das pinturas rupestres até as fotografias profissionais, essa relação temporal da criança é uma habilidade e um aspecto desenvolvido no componente curricular de História, ou seja a interdisciplinaridade contribui para um aprofundamento interpretativo. Dessa forma perguntas como “Qual é o assunto desse texto?” exige mais do que aparenta em um primeiro momento.

Dando continuidade avança-se a Figura 33:

Figura 33 – CAED, Avaliação Diagnóstica lauda 7.

Leia o texto abaixo.

Abobrinha recheada fácil
[...] Ingredientes 4 abobrinhas médias 1 cebola picada 2 dentes de alho amassados 300 g de carne moída 100 g de bacon picado 2 tomates picados 50 g de queijo parmesão ralado [...] Modo de preparo Corte as abobrinhas ao meio, no sentido do comprimento. Cozinhe as abobrinhas [...] Acrescente o bacon e deixe fritar bem. [...] Acrescente o tomate e a polpa picada da abobrinha. [...] Recheie as abobrinhas com a carne moída. Salpique o queijo ralado sobre as abobrinhas e leve ao forno para gratinar.

Disponível em: <<https://www.ludogoloso.com.br/receita/72398-abobrinha-recheada-facil.html>>. Acesso em: 7 jun. 2021. Fragmento. (SUP03043317)

15) (P03182917) Esse texto serve para

- A) anunciar um evento culinário.
- B) ensinar regras de um jogo.
- C) ensinar a fazer um alimento.
- D) listar produtos para compra.

Leia o texto abaixo.

As aventuras de Piu-Piu
Piu-Piu, assim que saiu da casca, mostrou-se curioso e destemido. Mamãe galinha, bastante sábia, percebeu que aquele filho precisava de alguns conselhos: – Filho, não se afaste de seus irmãos. Juntos vocês poderão se defender melhor do perigo. Ao falar “perigo”, mamãe galinha se referia ao gato Miau-Miau. Piu-Piu, porém, não temia nada, queria conhecer o mundo. E, numa manhã, enquanto sua família dormia, deixou o ninho e foi passear pelo quintal. – Olá, senhor Galo! – cumprimentou o pintinho [...]. Querendo ver mais, Piu-Piu continuou seu caminho, até que encontrou o senhor Pato, que lhe disse: – Volte para junto de sua mãe, você é muito pequeno para estar sozinho. Piu-Piu nem ligou, continuou a passear sem perceber que um par de olhos brilhantes o observava enquanto tentava conversar com uma minhoca. Mas a minhoca, assustada com o pintinho, procurou se esconder [...]. Nesse instante, o gato, o dono dos olhos, pulou sobre Piu-Piu. De repente, o senhor Pato que estivera vigiando o pintinho, apareceu [...]. Olhou para Piu-Piu e falou muito bravo: – Vá para casa e só se separe de sua mãe quando for maior e puder se defender... *Vocabulário: Destemido: que não tem medo.

Disponível em: <<https://bit.ly/2Kstbw2>>. Acesso em: 11 abr. 2019. (P040735H6_SUP)

16) (P040735H6) Qual é a personagem principal dessa história?

- A) Miau-Miau.
- B) O galo.
- C) O pato.
- D) Piu-Piu.

Fonte: CAED (2022).

A receita é um gênero textual bastante trabalhado segundo as orientações curriculares, no 3º ano do ensino fundamental, o reconhecimento da sua função social

teoricamente seria uma habilidade já consolidada, bem como a identificação do personagem principal.

Analisa-se a Figura 34 em consequente:

Figura 34 – CAED, Avaliação Diagnóstica lauda 8.

17) (P030099A9) **Leia o texto abaixo.**

ALUGAMOS BRINQUEDOS
Tobogã, piscina de bolinha, castelo, touro inflável, cama elástica.
Tr. F: 1122-3344
Falar com Maria ou Fernando

Esse texto é

- A) um bilhete.
- B) um anúncio.
- C) uma lista.
- D) uma notícia.

Leia o texto abaixo para responder as questões a seguir.

O TUBARÃOZINHO IZAEI

Izael ficava ao lado de sua mamãe quando subia à superfície para buscar alimentos. Ele adorava sentir o sol bater em seu corpo num dia claro.

Certa vez, seu papai o chamou para conversar:

– Izael, todo tubarão tem que ser ameaçador, ter muita coragem e ficar sempre atento.

Mas quando encontrava seus amiguinhos, Izael ficava muito alegre. Ele gostava de brincar com Tutu, um tubarãozinho bem travesso. Nadavam pra lá e voltavam pra cá, um atrás do outro [...]. Quanta energia!

Aí, lembrando-se do que seu papai lhe dissera, Izael mostrou os dentes bem ameaçadores para Tutu. Ele queria brincar de caçador e o seu amiguinho seria a caça. Mas seu amiguinho Tutu não gostou e começou a chorar. A mamãe de Tutu ficou muito zangada [...] com Izael.

Então, Izael aprendeu que deveria ser ameaçador só contra as criaturas do mar e pediu desculpas para Tutu. Depois, voltaram a brincar contente e muito felizes!

Uma História por dia. Blumenau: Todolivre Editora, 2013. Fragmento. (SUP03047817)

18) (P03189917) Nesse texto, Izael demonstrou estar

- A) arrependido.
- B) assustado.
- C) cansado.
- D) zangado.

19) (P03189317) A personagem principal dessa história é

- A) a mamãe de Tutu.
- B) Izael.
- C) o papai de Izael.
- D) Tutu.

Fonte: CAED (2022).

Neste ponto novamente um gênero textual distinto é abordado, juntamente com a percepção dos sentimentos da personagem e o assunto principal da história.

Vejamos a Figura 35:

Figura 35 – CAED, Avaliação Diagnóstica lauda 9.

Leia o texto abaixo.



Disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/305541155965070621/>>. Acesso: 13 dez. 2021. (SUP02041217)

- 20) (P02102717) Nesse texto, a palavra "MÃE" foi escrita com letras grandes para indicar que o cachorro estava
- A) cantando.
 - B) chorando.
 - C) gritando.
 - D) latindo.

Fonte: CAED (2022).

Aqui está presente o reconhecimento do sentido de humor que dá significado a intensidade do personagem com a sua fala, esta habilidade também está prevista nas Orientações Curriculares da Rede de Três Lagoas (2021) em: "(MS.EF35LP22.s.22) Perceber diálogos em textos narrativos, observando o efeito de sentido de verbos de enunciação e, se for o caso, o uso de variedades linguísticas no discurso direto" (Três Lagoas, 2021, p. 215). Dessa forma a criança tem de reconhecer o sentido da escrita e enunciação, segundo o contexto apresentado pela história em quadrinhos de que a personagem está gritando. Habilidade mais complexa do que aparenta ser.

Por fim a última lauda da avaliação diagnóstica do CAED, está a seguir (Figura 36)

Figura 36 – CAED, Avaliação Diagnóstica lauda 10.

Leia o texto abaixo.

Nem tudo que o seu mestre mandar

Xang era um sábio chinês. Seus alunos aceitavam seus ensinamentos sem pestanejar:

- Sim, mestre!
- Eu ouço e obedeco, mestre!

Um dia, Xang resolveu fazer uma viagem com três dos seus fiéis alunos. Instalaram-se numa carroça puxada por dois burrinhos e lá se foram: nhec, nhec. Xang, já velhinho, logo sentiu sono. Tirou as sandálias e pediu aos jovens:

- Por favor, me deixem dormir! Fiquem bem quietos!

Dali a pouco roncava. Na primeira curva do caminho, as sandálias dele rolaram pela estrada. Os discípulos nem se mexeram. Quando o mestre acordou, logo as procurou.

- Rolaram pela estrada – disseram.
- E vocês não pararam a carroça? Não fizeram nada?
- Fizemos sim, senhor. Obedecemos: ficamos bem quietos. [...].

Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/7557/nem-tudo-o-que-seu-mestre-mandar>>. Acesso em: 7 maio 2019. Fragmento. (SUP050096H6)

21) (P050142I7) No trecho “– E vocês não pararam a carroça?”, o ponto de interrogação foi usado para indicar

- A) deboche.
- B) irritação.
- C) medo.
- D) tristeza.

22) (P021030I7) **Leia o texto abaixo.**

MAMÃE,
FUI NA PRAÇA COM O TIO BRUNO E A BIA. DAQUI A POUCO EU VOLTO.
TE AMO MUITO.
BEIJOS.

LAURA

Esse texto serve para

- A) anunciar um produto.
- B) convidar para um evento.
- C) deixar um recado.
- D) listar produtos para compra.

Fonte: CAED (2022).

A avaliação por final aprofunda os efeitos de sentido do uso da pontuação, apresentando a interrogação para além da representação de uma dúvida mas incluindo também a representação de um sentimento do personagem. O gênero textual bilhete também deve ser reconhecido, finalizando a diversidade de tipos de texto que foram utilizadas para o reconhecimento por parte das crianças.

É possível inferir segundo as Orientações Curriculares tanto na BNCC quanto no currículo três lagoense, e com base nas exigências do CAED nesta avaliação diagnóstica, que os estudantes vindo do 3º ano para o início do 4º ano no ensino fundamental possuam uma leitura consolidada e um repertório de conhecimento em

Língua Portuguesa em questões como: elementos de uma narrativa, diferenciação de gêneros textuais diversos, uso da pontuação, reconhecimento de humor e assunto principal entre outros.

Esta leitura e este repertório se fazem necessários para a realização desta avaliação em questão, pois um indivíduo que lê silabando ou lê sem relacionar o sentido da sua leitura não será capaz de concluir e alcançar as habilidades de uma Avaliação com o intuito diagnóstico, ou seja as crianças dos 4º anos devem estar alfabetizadas.

Para concluir este pensamento cíclico da educação, o município acompanhou o desempenho dos estudantes e das escolas pelo CAED, que realizou três ciclos de aplicação dessas avaliações. Observa-se e analisa-se neste momento o que foi exigido em questão de conteúdo no III Ciclo, realizado mais ao final do ano letivo de 2022 (Figura 37):

Figura 37 – CAED 3º Ciclo.

3º ciclo

2ª Avaliação Formativa

2022

LÍNGUA PORTUGUESA

4º ano do Ensino Fundamental

Caderno
P0405

4276P0405

NOME DA TURMA																				TURNO	
NOME DO ESTUDANTE																					
DATA DE NASCIMENTO DO ESTUDANTE																					
		/			/																

Fonte: CAED (2022).

Neste figura temos a representação da capa da Avaliação, demonstrando que está é a 3ª avaliação CAED realizada pelos estudantes até o momento sendo as avaliações separadas em: Avaliação Diagnóstica, 1ª Avaliação Formativa e 2ª Avaliação Formativa. Assim como a Avaliação Diagnóstica analisada anteriormente, a avaliação 3º ciclo possui 22 perguntas abrangendo habilidades diversas do componente curricular de Língua Portuguesa.

A seguir o início da Avaliação (Figura 38):

Figura 38 – CAED 3º Ciclo, lauda 1.

01) (P020887H6) **VEJA A FIGURA ABAIXO.**



QUAL É O NOME DESSA FIGURA?

- A) CARRETA
- B) CAVERNA
- C) GARFADA
- D) GARRAFA

Leia o texto abaixo.

Ying e Yang detetives

Naquela noite, uma grande ventania derrubou as folhas das árvores. Quando Amauri voltou da caça noturna, foi impossível encontrar a entrada de sua casa. O ouriço procurou o cachorro Dudu. – Se seus filhotes não estiverem ocupados, eu gostaria de lhes pedir um favor. Ying e Yang, sempre prontos a ajudar, seguiram Amauri. – A entrada da minha casa fica por ali – disse o ouriço. – Vocês podem encontrá-la? Os cachorrinhos ficaram muito orgulhosos por terem uma tarefa de adultos. Eles farejaram atentamente e começaram a varrer as folhas com as patas traseiras. [...] De repente, eles farejaram alguma coisa que os levou para o outro lado. Isis tinha acabado de abrir a porta. – Ufa! Obrigada, cachorrinhos! Disse a dona Ouriço.

365 Histórias da Fazenda. 1.ed. Ciranda Cultural, 2015, p.150. Fragmento. (SUP01050717)

02) (P041173H6) Nesse texto, qual é o trecho que dá ideia de lugar?

- A) “– A entrada da minha casa fica por ali...”.
- B) “– Se seus filhotes não estiverem ocupados,...”.
- C) “Naquela noite, uma grande ventania...”.
- D) “Os cachorrinhos ficaram muito orgulhosos...”.

03) (P041177H6) No trecho, “– Vocês podem encontrá-la?”, o ponto de interrogação foi usado para

- A) marcar uma opinião.
- B) fazer uma afirmação.
- C) expressar um sentimento.
- D) apontar uma dúvida.

04) (P041166H6) De acordo com esse texto, quem voltou de uma caça noturna?

- A) Amauri.
- B) Dudu.
- C) Isis.
- D) Yang.

BL01P04

Nesta avaliação apesar da primeira pergunta ser o reconhecimento da escrita de uma palavra, as demais questões aumentaram o grau de dificuldade, a retirada de trechos do texto para a realização da pergunta pode deixar a criança confusa e se perder entre a totalidade do texto e o significado de seus trechos. Para a resolução das perguntas se faz necessário o reconhecimento de: cenário/lugar, conhecimento sobre pontuação, e diferenciação dos personagens e suas ações.

A Figura 39, com a lauda posterior aborda:

Figura 39 – CAED 3º Ciclo, lauda 2.

Leia o texto abaixo.



SOUSA, Mauricio de. Magali: A ceia de Natal. Barueri: Panini Comics, n.10, dez. 2021. (SUP03082517)

05) (P031699H6) De acordo com esse texto, o cuco não cantou, porque

- A) estava atrasado.
- B) estava dormindo.
- C) ficou assustado com o gato.
- D) foi engolido pelo gato.

Leia o texto abaixo.

A Terra

O velho Diamante e a jovem Safira foram colocados lado a lado. O Diamante mantinha o seu brilho radiante e falou para a Safira que eles tinham algo em comum: a Terra.

A Safira, impressionada, quis saber por que o Diamante dizia isso.

E ele respondeu:

– Do elemento Terra saem cristais, metais e outros materiais maravilhosos. Como nós, todos os seres são polidos pela Terra [...]. Pena que muitos se quebrem, perdendo o seu brilho e também a bondade.

A jovem Safira concordou, mas perguntou:

– E será que tem conserto?

O experiente Diamante respondeu:

– Sempre tem conserto. [...]

E o velho e resplandecente Diamante [...] terminou a sua explicação, dizendo:

– O elemento Terra faz o equilíbrio entre a Ar, a Água e o Fogo. E quando um belo diamante é lapidado, ele se torna eterno.

365 histórias. Blumenau: Todolivre Editora, 2012. p. 79. Fragmento. Adaptado para fins didáticos. (SUP04088117)

06) (P041213H6) No trecho "E ele respondeu:...", a palavra "ele" está no lugar de

- A) ar.
- B) Diamante.
- C) elemento.
- D) fogo.

07) (P041155H6) No trecho "... os seres são polidos pela Terra...", a palavra "polidos" quer dizer

- A) estudados.
- B) espelhados.
- C) melhorados.
- D) trabalhados.

08) (P041221H6) Esse texto é uma

- A) fábula.
- B) notícia.
- C) receita.
- D) carta.

BL02P04

Percebe-se novamente o aumento no grau de dificuldade das interpretações de texto, a tirinha traz a interpretação do “não dito”, das suposições e hipótese de acordo com o retratado nas ilustrações. Os questionamentos a respeito do texto narrativo necessitam respectivamente de: conhecimento sobre classe de palavras (mais especificamente pronomes), o sentido das palavras no texto mesmo que desconhecidas podem ser interpretadas a partir do contexto, e o conhecimento do gênero textual fábula e as suas características.

A figura 40 a seguir representa a próxima lauda da avaliação, contendo:

Figura 40 – CAED 3º Ciclo, lauda 3.

Leia o texto abaixo.



Disponível em: <<https://www.portaldotransito.com.br/educacao/publicitario-investe-em-educacao-e-conscientizacao-no-transito-2/>>. Acesso em: 6 jul. 2022. (SUP01051317)

09) (P041176H6) Esse texto foi escrito para

- A) alunos.
- B) crianças.
- C) motoristas.
- D) professores.

Leia o texto abaixo.

Atitude de herói

Tino Prata queria ser um herói igual ao seu primo mais velho, Julião de Aço.
Um dia, Tino Prata viu uma viga se desprender de uma construção. Ele correu para tentar evitar que a viga caísse e machucasse vários carros. Mas, de repente, a viga se soltou!
Era tarde demais para Tino Prata fazer alguma coisa.
Rapidamente, Julião apareceu, avisando a todos para saírem dali, e os carros foram salvos.
– Eu tentei evitar que a viga caísse, Julião, mas não consegui – disse Tino Prata.
– Você tentou e teve atitude, e isso é o que o torna um herói – disse Julião.
Tino Prata entendeu que para ser herói não basta apenas querer: é preciso atitude!

Uma História por dia. Blumenau: Todolivre Editora, 2013. (SUP04085317)

10) (P041156H6) Nesse texto, Julião de Aço demonstrou ser

- A) curioso.
- B) generoso.
- C) implicante.
- D) invejoso.

Fonte: CAED (2022).

As habilidades das questões 9 e 10 exigem que a criança tenha a capacidade de: compreender quem é o público alvo de um texto e definir em como se enquadra as atitudes de uma personagem.

Dando continuidade, as questões 11 e 12 (Figura 41):

Figura 41 – CAED 3º Ciclo, lauda 4.

Leia o texto abaixo.



DAVIS, Jim. Disponível em: <<http://www.paulomatheus.com/2012/08/30-tirinhas-garfield.html>>. Acesso em: 15 jul. 2022. (SUP04088417)

11) (P041216H6) Nesse texto, a expressão "CLICK" foi usada para indicar

- A) o barulho dos passos do gato.
- B) o miado do gato enfurecido.
- C) o ruído do rato saindo do buraco.
- D) o som dos botões do controle remoto.

12) (P041223H6) Esse texto serve para

- A) divertir o leitor.
- B) ensinar um jogo.
- C) fazer um anúncio.
- D) rotular produtos.

Fonte: CAED (2022).

A tirinha responsável pelas perguntas desta lauda, trazem questionamentos novos em comparação as tirinhas anteriores. As tirinhas anteriores apresentavam questões sobre a história em si, sobre o que estava ocorrendo ou havia ocorrido ao final, já está tirinha do personagem "Garfield" exige que a criança saiba características da estruturação do gênero textual "história em quadrinho/ charge/ tirinha", características como: o uso recorrente de onomatopeias em histórias em quadrinhos e qual é a função social deste gênero textual, para que o mesmo serve.

Desse modo para uma criança desenvolver esta profundidade de conhecimento sobre um único gênero textual necessita-se muito mais do que uma leitura superficial, necessita-se de um conhecimento gradual e um estudo sobre este gênero.

Novamente fica explicito as dificuldades que uma criança não alfabetizada enfrenta ao chegar ao 4º ano do ensino fundamental, as exigências de aprendizagem

já não contemplam mais o ciclo de alfabetização em si, mas contemplam uma alfabetização em que se compreende realmente o que se lê, podendo estabelecer neste momento o conceito de letramento nesta aprendizagem, que está intrínseco a alfabetização.

Posteriormente temos a Figura 42:

Figura 42 – CAED 3º Ciclo, lauda 5.

Leia o texto abaixo.

Clara e Elvis

Clara e Elvis eram melhores amigos. Estavam sempre juntos e cuidavam um do outro. Eles se divertiam a valer! Brincavam, passeavam, assistiam filmes comendo pipoca. Elvis era muito brincalhão, mas também era obediente. Apenas um sinal de Clara, ele voltava para casa, abanando o rabo todo contente. Um dia, porém, aconteceu algo inesperado. Eles brincavam na praça quando passou uma caminhonete fazendo um barulho horrível. Elvis ficou tão assustado que saiu correndo. Correu tanto, tanto que se perdeu e não sabia voltar para casa. Clara ficou desolada. Por onde estaria seu amigo? Sua mãe espalhou muitos cartazes pelas ruas do bairro e publicou posts na internet com a foto de Elvis e o telefone de Clara. Ela chorou por dias e semanas, até o telefone tocar. Sr. Leopoldo queria avisar: – Encontrei o Elvis. Mais que depressa, Clara foi buscar seu amigo. Pularam, se abraçaram e choraram de tanta alegria, e nunca mais se separaram. Clara e Elvis continuam melhores amigos e se divertem muito.

MONTES, Patrícia. Disponível em: <<https://www.historinhaspracontar.com.br/>>. Acesso em: 26 ago. 2020. (SUP04047717)

13) (P04062517) De acordo com esse texto, como Elvis ficou quando ouviu o barulho da caminhonete?

- A) Assustado.
- B) Contente.
- C) Desolado.
- D) Obediente.

14) (P04062817) Onde acontece essa história?

- A) Em um canil.
- B) Em um zoológico.
- C) Em uma caminhonete.
- D) Em uma praça.

Leia o texto abaixo.

Doces ou travessuras?

O hábito de pedir doces de casa em casa, que vemos nos filmes americanos, vem de uma tradição do século nove, quando os jovens percorriam a cidade pedindo dinheiro, tortas e bolos. [...] No Brasil, nunca tivemos a tradição do Halloween, mas, há alguns anos, escolas e cursos de inglês começaram a comemorar a data, principalmente com festa à fantasia. Muita gente torce o nariz, dizendo que isso é coisa de americano, mas [...] a festa vem de muito mais longe. Da mesma cultura, aliás, que começou, há tantos séculos, a comemorar o Natal em dezembro, junto com a festa celta do solstício de inverno.

MEREGE, Ana Lúcia. Disponível em: <http://capes.cienciahoje.org.br/viewer/?file=/revistas/pdf/chc_283.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2020. Fragmento. (SUP05002717)

15) (P05040017) Qual é o assunto desse texto?

- A) A comemoração do Natal.
- B) A cultura americana.
- C) A festa de Halloween.
- D) A festa do solstício de inverno.

Com os textos da presente página, pode-se concluir que em relação a avaliação diagnóstica, esta avaliação possui mais textos longos do que a anterior. Para responder as questões 13, 14 e 15 a criança deve: reconhecer o personagem e seus sentimentos, reconhecer cenário da história narrativa e reconhecer assunto do texto. Todas estas habilidades estão presente nas Orientação Curriculares da Rede Municipal de Ensino (2021):

(MS.EF35LP26.s.25) Ler e compreender, com certa autonomia, narrativas ficcionais que apresentem cenários e personagens, observando os elementos da estrutura narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto. (Três Lagoas, 2021, p. 215)

Mais uma vez evidenciando o processo cíclico da educação e a importância das “etapas” de ensino.

Em seguida o seguinte texto é abordado, na Figura 43:

Figura 43 – CAED 3º Ciclo, lauda 6.

Leia o texto abaixo.

Omelete de micro-ondas

Tempo: 8min
Rendimento: 2 porções

Ingredientes

3 ovos
1/2 tomate picado
1/2 cenoura ralada
4 colheres (sopa) de ervilha
1/2 xícara (chá) de presunto em cubos
1/2 xícara (chá) de queijo muçarela em cubos
Sal e orégano a gosto
Óleo para untar

Modo de Preparo

Em uma tigela, bata os ovos, o tomate, a cenoura, a ervilha, o presunto, a muçarela, o sal e o orégano até misturar bem. Transfira para um refratário pequeno untado e cubra com plástico filme. Faça furinhos com um palito e leve ao micro-ondas por 3 minutos ou até firmar. Retire e sirva em seguida.

Disponível em: <<https://bit.ly/3zR6Lw~>>. Acesso em: 15 jul. 2022. Adaptado para fins didáticos. (SUP04089117)

16) (P041224H6) Esse texto serve para

- A) explicar um jogo.
- B) ensinar a fazer um alimento.
- C) deixar um recado.
- D) contar uma história infantil.

Fonte: CAED (2022).

A receita se configura como um gênero textual trabalhado desde o início do ensino fundamental, no 1º ano, diante disso é necessário que ao 4º ano do ensino fundamental a criança saiba reconhecer a função social deste gênero textual.

A próxima questão (Figura 44) baseia-se em uma interpretação de iconografia:

Figura 44 – CAED 3º Ciclo, lauda 7.

Leia o texto abaixo.



SOUSA, Maurício de. *Turma da Mônica Almanacão de Férias*. São Paulo: Panini Comics. 2019. (SUP02056217)

- 17) (P020897H6) Nesse texto, o animal do último quadrinho está
- A) assustado com a aparência dos animais.
 - B) brincando com os cachorros da vizinhança.
 - C) imaginando como seu dono ficaria se fosse parecido com ele.
 - D) latindo com os outros cachorros que estavam passando.

Fonte: CAED (2022).

A habilidade da presente lauda também se configura como uma atividade interpretativa que ocorre desde o início do ensino fundamental, introduzindo a criança a observar o que é ilustrado e o que ocorre com as personagens, sem necessidade que seja evidenciado em escrita, as crianças em início do ciclo alfabetizador são

expostas a livros e atividades que seguem está lógica, é uma estratégia de sequenciação de sentido.

A mensagem a ser passada ao leitor pode ocorrer apenas com imagens, é uma leitura que requer atenção e percepção das intenções.

Dando continuidade a avaliação na Figura 45, apresenta-se:

Figura 45 – CAED 3º Ciclo, lauda 8.

Leia o texto abaixo.

Exercício escolar de caligrafia

Quando a minha mãe comprou um caderno de caligrafia que a professora tinha pedido eu logo gostei da cara dele.

Para começar, ele era um caderno deitado, e os outros todos que eu tinha eram em pé. E pra terminar, eu achava muito mais bonito ver linha atravessando a página assim: uma bem pertinho da outra e, depois, outra mais longe [...].

A caneta-tinteiro e o vidro de tinta (que cheiro tão bom que eles tinham, vai ver era por isso que gente grande usava caneta em vez de lápis?) eram coisas pra mais tarde [...], toma aqui o lápis, é isso que você vai usar pra se exercitar.

O lápis nunca era sozinho: era ele, a borracha e o apontador; e eu fazia uso intensivo dos três, o apontador a toda hora afinando a ponta do lápis pra letra sair caprichada, a borracha volta e meia apagando [...].

E ficar desenhando e apagando letra, escrevendo e reescrevendo palavra, era bom. Feito ir lá pro quintal mexer na terra. Feito depois encher a banheira bem cheia e ficar lá dentro dela, eu e mais o barco que eu vivia fazendo de papel. [...]

Um dia, não me pediram mais exercício de caligrafia: o caderno tinha acabado, a professora tinha mudado, as férias estavam chegando. Férias era um tempo pra não acabar nunca mais. Pena que um dia acabou. Mas ele tinha sido tão cheio de sol e de mar, que eu nem lembrava mais do outro prazer: o de caligrafar. [...]

BOJUNGA, Lygia. *Um Encontro com Lygia Bojunga Nunes*. Rio de Janeiro: Agir, 1998. Fragmento. (P051087H6_SUP)

- 18) (P051098H6) No trecho “Mas ele tinha sido tão cheio de sol e de mar...”, a palavra em destaque está no lugar de
- A) caderno.
 - B) exercício.
 - C) lápis.
 - D) tempo.

- 19) (P051087H6) Nesse texto, a personagem que conta a história deixou de fazer exercício de caligrafia porque
- A) a borracha manchava as folhas.
 - B) a letra já havia ficado bonita.
 - C) o ano escolar havia terminado.
 - D) o lápis ficou pequeno para escrever.

Fonte: CAED (2022).

O texto apresentado novamente aborda o conhecimento sobre as classes de palavras, esta habilidade está prevista nas Orientações Curriculares da Rede de Três Lagoas (2021) em: “(MS.EF04LP06.s.06) Identificar em textos e usar na produção textual a concordância entre substantivo ou pronome pessoal e verbo (concordância verbal)” (Três Lagoas, 2021, p. 230). Visto que a mesma é uma habilidade que retém

um certo grau de dificuldade. Soma-se a esta pergunta, a questão 19, sobre causa e consequência, o que ocorreu para a personagem parar de fazer o que gostava.

Ambas as perguntas, juntamente com o texto podem apresentar complexidades, principalmente no vocabulário do texto e na forma que foi narrado.

A Figura 46, expõe:

Figura 46 – CAED 3º Ciclo, lauda 9.

Leia o texto abaixo.

Ha! Ha! Ha!

Ha! Ha! Ha!
 Todo mundo rindo à toa
 Enquanto a gente brinca
 Tudo fica numa boa [...]

Tem cabra-cega
 Futebol de botão
 Bola de gude
 Roda pião
 Pique na rua
 Bate o meu coração

Ha! Ha! Ha!

Disponível em: <<https://www.ouvirmusica.com.br/trem-da-alegria/425044/>>. Acesso em: 21 jul. 2022. Fragmento. (SUP04088617)

20) (P041217H6) No trecho "Ha! Ha! Ha!", expressão foi usada para indicar

- A) o barulho das risadas.
- B) o batimento do coração.
- C) o rodopiar do pião.
- D) o som da bola de gude.

Leia o texto abaixo.

O burrinho Asdrúbal

Eu me chamo Asdrúbal e sou um burrinho. Logo depois que eu nasci mamãe me ajudou a ficar em pé, sobre as quatro patas. [...] Meu pai é um burro muito forte, que leva produtos da fazenda até a cidade e depois volta com muitas novidades. [...] Eu sou muito quietinho. Às vezes, o Rex quer brincar comigo, mas eu não sei brincar com cachorro! Ele pula em volta de mim, puxa meu rabo, mostra como devo alcançá-lo, mas prefiro ficar observando. Rex, então, desiste e vai procurar outros companheiros. [...] Às vezes, eu vejo como o pato gosta de brincar com o cisne. Eles abrem suas asas e se ameaçam com o pescoço comprido.

À noite, durmo com minha mãe no estábulo. A gente descansa para, no dia seguinte, começar um novo dia bem legal.

365 histórias. Blumenau: Todolivre, 2012. p. 75. Fragmento. (SUP04090017)

21) (P041193H6) Quem é o narrador dessa história?

- A) O pato.
- B) O cisne.
- C) O cachorro Rex.
- D) O burrinho Asdrúbal.

Fonte: CAED (2022).

Neste momento em que a avaliação caminha para seu final os questionamentos interpretativos foram mais simples: reconhecimento de uma onomatopeia de conhecimento popular, e a identificação do personagem principal de uma narrativa curta.

A última pergunta da avaliação CAED discorre (Figura 47):

Figura 47 – CAED 3º Ciclo, lauda 10.

Leia o texto abaixo.



Disponível em: <<https://bit.ly/3BytU85>>. Acesso em: 2 ago. 2022. (SUP04089517)

22) (P041218H6) Esse texto foi escrito para

- A) crianças.
- B) enfermeiros.
- C) médicos.
- D) pais.

Fonte: CAED (2022).

Segundo a Figura 47, a interpretação agora concentra-se na leitura de um cartaz e suas informações tanto escritas quanto ilustrativas, e a percepção correta sobre o público alvo.

O que pode-se concluir na relação existente entre as APCAS (2020) e as Avaliações do CAED (2022) em relação a alfabetização e o conteúdo apresentado?

Após esmiuçar e analisar o conteúdo em Língua Portuguesa abordado por esses diferentes documentos, é possível inferir que as avaliações em larga escala não se preocupam se a criança está alfabetizada ou não, mesmo sendo aplicada no retorno de uma pandemia, o conteúdo exigido obedecia as habilidades curriculares estabelecidas, dessa forma considerava-se que as crianças cumpriram seu ciclo alfabetizador em suas casas. Além de escancarar que a concepção que está por trás desse modelo é de que a educação pública é sim linear e não existe flexibilidade no trabalho pedagógico, deve-se seguir a linha do objetivo proposto para cada etapa escolar, as crianças devem atingir suas habilidades, pois as cobranças de cada ano vão aumentando, juntamente com seus graus de dificuldade.

Se perder ou se atrasar, tendo seu próprio processo e ritmo de aprendizagem, não é aceito nem pelos currículos e nem pelas avaliações em larga escala, não há reconhecimento da pluralidade existente em uma sala de aula, nem reconhecimento das singularidades sociais de cada indivíduo ou escola, se as avaliações em larga escala não foram adaptadas nem após um período pandêmico, quando seriam?

As respostas são: caminhar olhando para frente e os que tropeçam (não se alfabetizam) vão ficando para trás nesta corrida.

Neste momento da pesquisa acrescenta-se à investigação o que dizem os números. Primeiramente analisaremos o desempenho dos estudantes no ano de 2019 em Língua Portuguesa, ano pré-pandêmico, para que se tenha uma referência na questão alfabetizadora, como os estudantes desempenharam suas habilidades na avaliação de larga escala SAEB, avaliação esta de caráter nacional.

O SAEB é aplicado pelo governo federal e avalia o desempenho dos estudantes da educação básica nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, ambas as avaliações são formadas por 22 questões, os índices conquistados nesta avaliação são calculados e combinados juntamente ao índice de aprovação escolar, esses dados formarão o IDEB da unidade escolar. O IDEB é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, responsável por avaliar a qualidade da educação, quanto maior o IDEB, melhor é o desempenho e a colocação da unidade

escolar e do município. As escolas e municípios com boas classificações no IDEB ganham incentivos financeiros do governo como forma de gratificação pela performance.

Todos os dados referentes ao SAEB utilizados nessa pesquisa foram retirados do *site* qedu.org.br, segundo o próprio *site* o QEdú é:

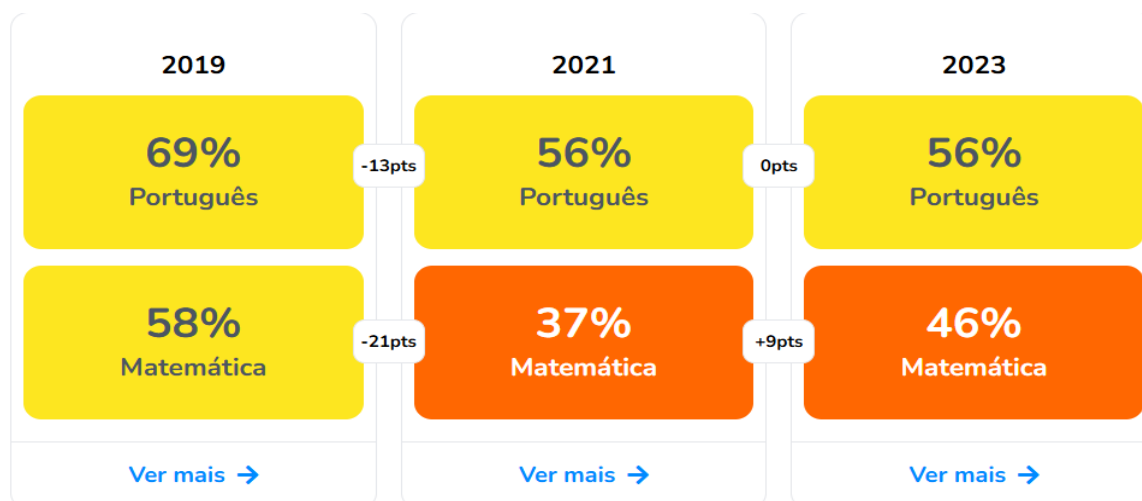
O portal QEdú foi idealizado pela Meritt e pela Fundação Lemann em 2012 e está sob a gestão do Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (Iede) desde 2020.

Composto por diversas plataformas, o QEdú reúne os principais indicadores da Educação Básica brasileira, que podem ser consultados nos níveis País, Estados, municípios e escolas. Traz também recortes de nível socioeconômico, cor/raça e territórios diferenciados para garantir o olhar para as desigualdades presentes no Brasil, apoiando a busca pela equidade. Nossa missão é que essas informações promovam um debate mais qualificado sobre educação e apoiem educadores e gestores na elaboração de projetos e políticas educacionais (QEdú, [S/D.].

O *site* disponibiliza várias informações sobre os municípios e as escolas, como: índices do SAEB e IDEB, quantitativo de estudantes fora da escola, distorção idade série, aprovação escolar, censo escolar, e informações colhidas por questionários respondidos por diretores, professores e estudantes. O QEdú reúne informações interessantes e importantes para a compreensão da educação básica em todo território nacional.

A próxima figura apresentada (Figura 48), representa o desempenho do município três lagoense como um todo na avaliação do SAEB aplicada para os estudantes dos 5ºs anos.

Figura 48 – Resultados SAEB, Três Lagoas, 5º ano do Ensino Fundamental.



● $\geq 70\%$ Aprendizado
● $\geq 50\%$ Aprendizado
● $\geq 25\%$ Aprendizado
● $< 25\%$ Aprendizado

* A cor verde foi ancorada na Meta 3 do Todos Pela Educação, de que 70% dos alunos deveriam apresentar aprendizado adequado e a cor amarela de que ainda se está um pouco abaixo desse percentual. Já a cor laranja, na visão de que é insucesso se menos de 50% dos alunos demonstram aprendizado adequado. Por fim, a cor vermelha ilustra que a grande maioria dos alunos não apresenta um bom nível de aprendizagem.

** A dependência "Pública" não inclui informações da rede Federal de ensino. As informações foram calculadas a partir dos dados de aprendizagem do Saeb divulgados no âmbito da complementação VAAR do Fundeb. Como a rede Federal não está sujeita a essa complementação, seus dados não puderam ser incluídos.

Fonte: QEdu (2019-2023).

Focaliza-se a análise apenas ao desempenho em Língua Portuguesa, mantendo os critérios de inclusão e exclusão para a colaboração da pesquisa, como o objeto de pesquisa concentra-se no ciclo de alfabetização realizado no ensino fundamental, o componente de Língua Portuguesa será enfatizado. A legenda das porcentagens apresentadas elucida sobre o alcance da meta 3 do Todos Pela Educação, meta na qual 70% dos estudantes estariam com o aprendizado adequado. O município de Três Lagoas ficou muito perto de atingir essa meta no ano de 2019, e sofreu uma queda de desempenho nos anos subsequentes. Dessa forma temos: 69% de estudantes com aprendizado adequado em Língua Portuguesa em 2019, 56% em 2021 e 56% em 2023.

Segundo os dados do QEdu em 2019 haviam 1469 estudantes matriculados no 5º ano, em 2021 haviam 1800 estudantes e em 2023 o número de matrículas era de 1771. Recalculando o número de estudantes e a porcentagem de discentes com aprendizado adequado temos os seguintes resultados: em 2019, 69% de aprendizado adequado representa 1013 estudantes que obtiveram resultados satisfatórios na avaliação de Língua Portuguesa, e 456 que não estão em aprendizagem adequada

ou seja não conseguiram ler e interpretar as questões, podendo assim classifica-los como em defasagem. Em 2021 a porcentagem era de 56% de aprendizagem adequada que representa 1008 discentes, e 792 em defasagem de aprendizagem por fim em 2023 os mesmos 56% agora representam 991 discentes adequados e 780 em defasagem.

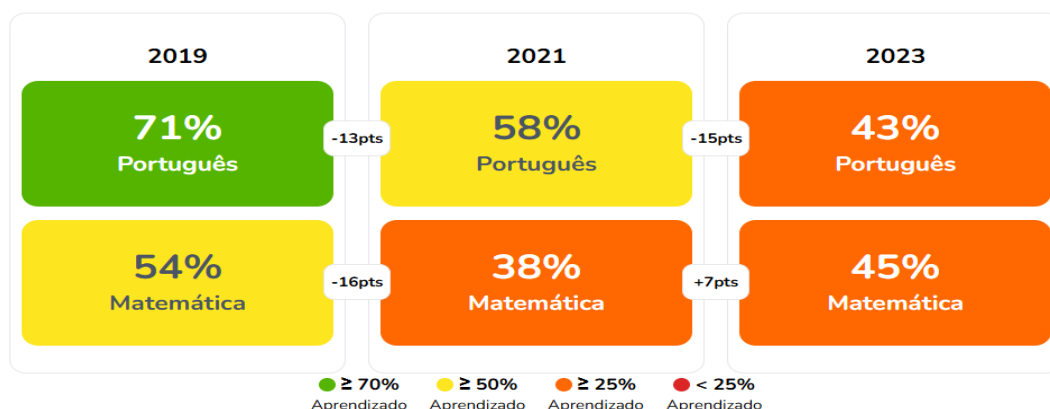
Observa-se que após a pandemia durante o período de quarentena os índices de aprendizagem adequada diminuíram ao passo em que os estudantes em defasagem subiram, cabe ressaltar que os discentes de 2021 estavam percorrendo o processo de ensino aprendizagem por meio das APCAS. Havendo um impacto concreto e numérico na educação pública municipal.

Após essa percepção geral do município, será verificado o desempenho de duas escolas municipais individualmente, as escolas foram escolhidas como representante de pontos diferentes da cidade, atendendo comunidades diferentes de diferentes regiões.

A primeira unidade escolar a ser destacada é a Escola Municipal Prof. Ramez Tebet, localizada em uma avenida denominada Filinto Müller no Jardim Morumbi, a avenida Filinto Müller é uma das principais avenidas da cidade, além de atravessar vários pontos do município pode ser considerado um centro comercial por sua quantidade de lojas e empreendimentos. A escola E. M. Prof. Ramez Tebet atende os estudantes na categoria Período Integral, sendo a única escola municipal a atender nesta categoria até o ano de 2024.

Evidencia-se seu desempenho no SAEB desde 2019, na Figura 49:

Figura 49 – Resultados SAEB, 5º ano: E. M. Prof. Ramez Tebet.

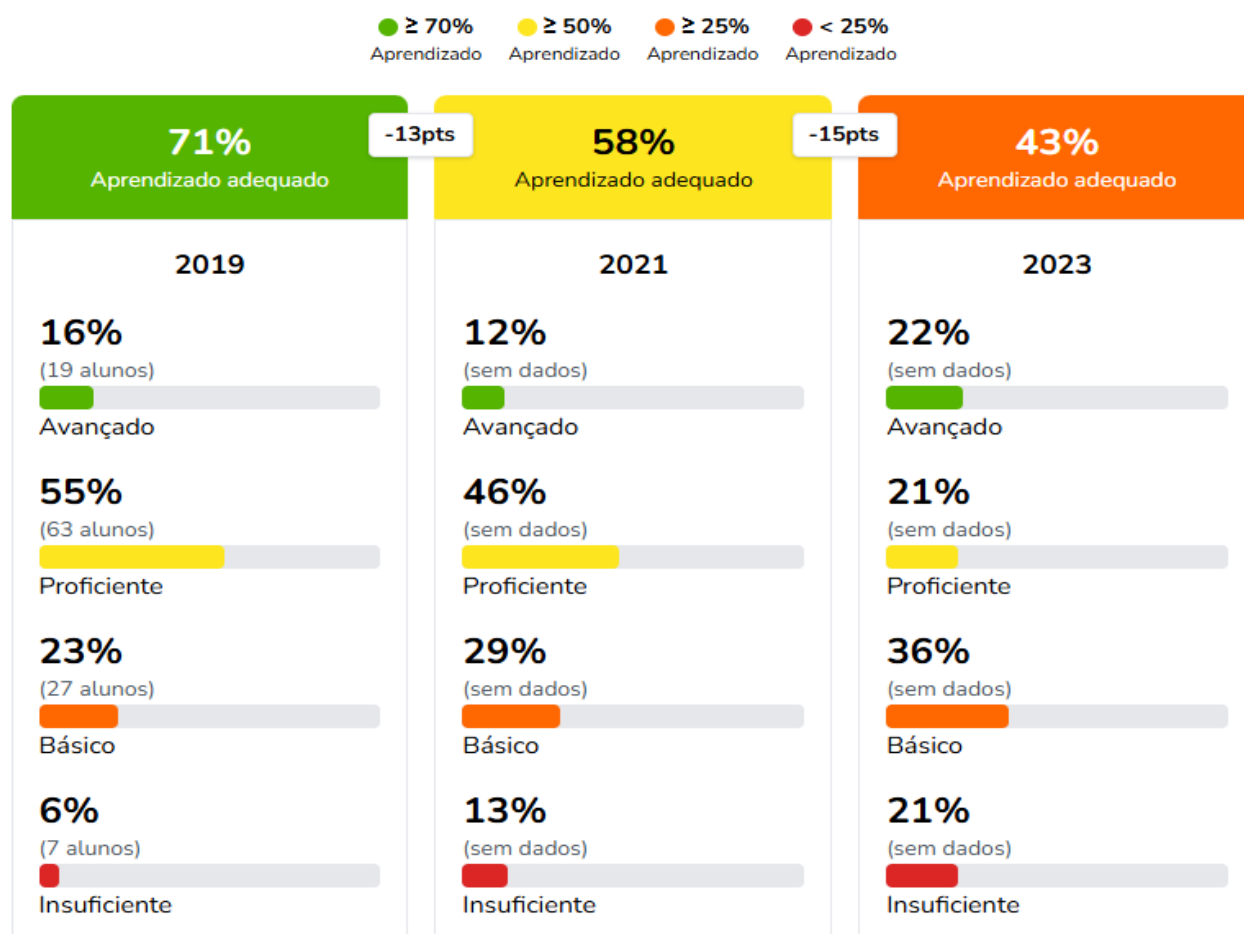


* A cor verde foi ancorada na Meta 3 do Todos Pela Educação, de que 70% dos alunos deveriam apresentar aprendizado adequado e a cor amarela de que ainda se está um pouco abaixo desse percentual. Já a cor laranja, na visão de que é insucesso se menos de 50% dos alunos demonstram aprendizado adequado. Por fim, a cor vermelha ilustra que a grande maioria dos alunos não apresenta um bom nível de aprendizagem.

Fonte: QEdu (2019-2023).

As primeiras percepções do desempenho da unidade escolar são positivas, no ano de 2019 a escola E. M. Prof. Ramez Tebet conseguiu atingir a meta 3 do Todos Pela Educação, com 71% de estudantes com aprendizagem adequada no componente de Língua Portuguesa. Após o ano anterior a pandemia, a instituição de ensino sofreu com uma queda de desempenho significativa, em 2021, 58% dos estudantes do 5º ano estavam com aprendizagem adequada e em 2023 apenas 43% de discentes estavam desempenhando adequadamente na avaliação do SAEB. A plataforma QEdu não disponibilizou o total de crianças desta unidade escolar que realizaram a avaliação nos anos de 2021 e 2023, detalhou esses dados apenas no ano de 2019 como pode-se constatar na Figura 50, a seguir denominado “Distribuição dos alunos por proficiência”:

Figura 50 – Distribuição dos alunos por proficiência. E. M. Prof. Ramez Tebet.



Fonte: QEdu (2019-2023).

Na Figura 51, disserta-se sobre a legenda desses dados:

Figura 51 – Legenda. E. M. Prof. Ramez Tebet.

Legenda

 Avançado

Aprendizado além da expectativa. Recomenda-se para os alunos neste nível atividades desafiadoras.

 Proficiente

Os alunos neste nível encontram-se preparados para continuar os estudos. Recomenda-se atividades de aprofundamento.

 Básico

Os alunos neste nível precisam melhorar. Sugere-se atividades de reforço.

 Insuficiente

Os alunos neste nível apresentaram pouquíssimo aprendizado. É necessário a recuperação de conteúdos.

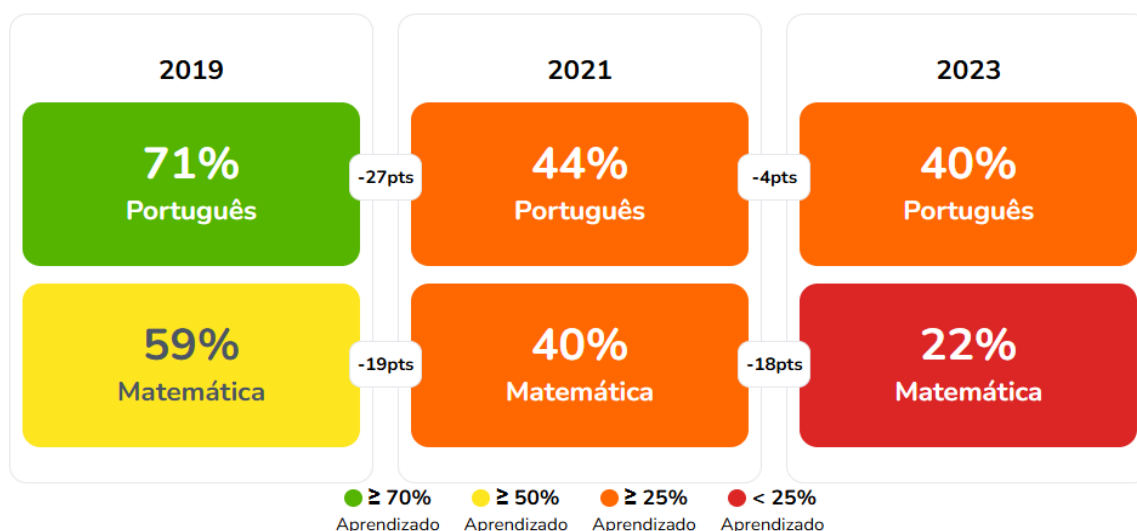
Fonte: QEdu (2019-2023).

No ano de 2019 a unidade E. M. Prof. Ramez Tebet possuía 116 alunos matriculados no 5º ano desses: 82 estavam com seu desenvolvimento ocorrendo adequadamente e 34 em defasagem, desses 34, 7 estudantes em estado de insuficiência, que possivelmente não estavam alfabetizados no 5º ano e dessa forma não conseguiram realizar a avaliação do SAEB adequadamente, pois as habilidades exigidas não condizem com sua hipótese de leitura e escrita. Nos anos seguintes apresenta-se as porcentagens mas não o quantitativo de estudantes, dessa forma: em 2021, 58% dos estudantes estavam com a aprendizagem adequada e 42% em defasagem e em 2023 os número são de 43% de aprendizado adequado e 57% de defasagem sendo a primeira vez que os índices de defasagem estão acima dos índices de aprendizado adequado, evidenciando que com o passar dos anos a capacidade interpretativa dos discentes diminuiu consideravelmente, e os estudantes de 2023 vivenciaram na pandemia o 2º ano e o 3º do ensino fundamental, anos de consolidação da alfabetização.

Prossegue-se o diálogo entre as porcentagens para a unidade de ensino denominada Escola Municipal Professor Odeir Antônio da Silva, a escola atende os estudantes por períodos não sendo da categoria integral como a E. M. Prof. Ramez Tebet. Esta unidade foi escolhida para a análise por se localizar em um ponto distante

do município em comparação a escola anterior. A instituição E. M. Prof. Odeir Antônio da Silva localiza-se na rua Tancredo Tasso Cardoso, 1532 no bairro São João, geograficamente este bairro fica mais ao sul da cidade, podendo ser considerado um bairro marginalizado, ou seja afastado do centro. Dito isso, explana-se sobre os resultados do SAEB as seguintes porcentagens (Figura 52):

Figura 52 – Resultados SAEB, 5º ano: E. M. Prof. Odeir Antônio da Silva.

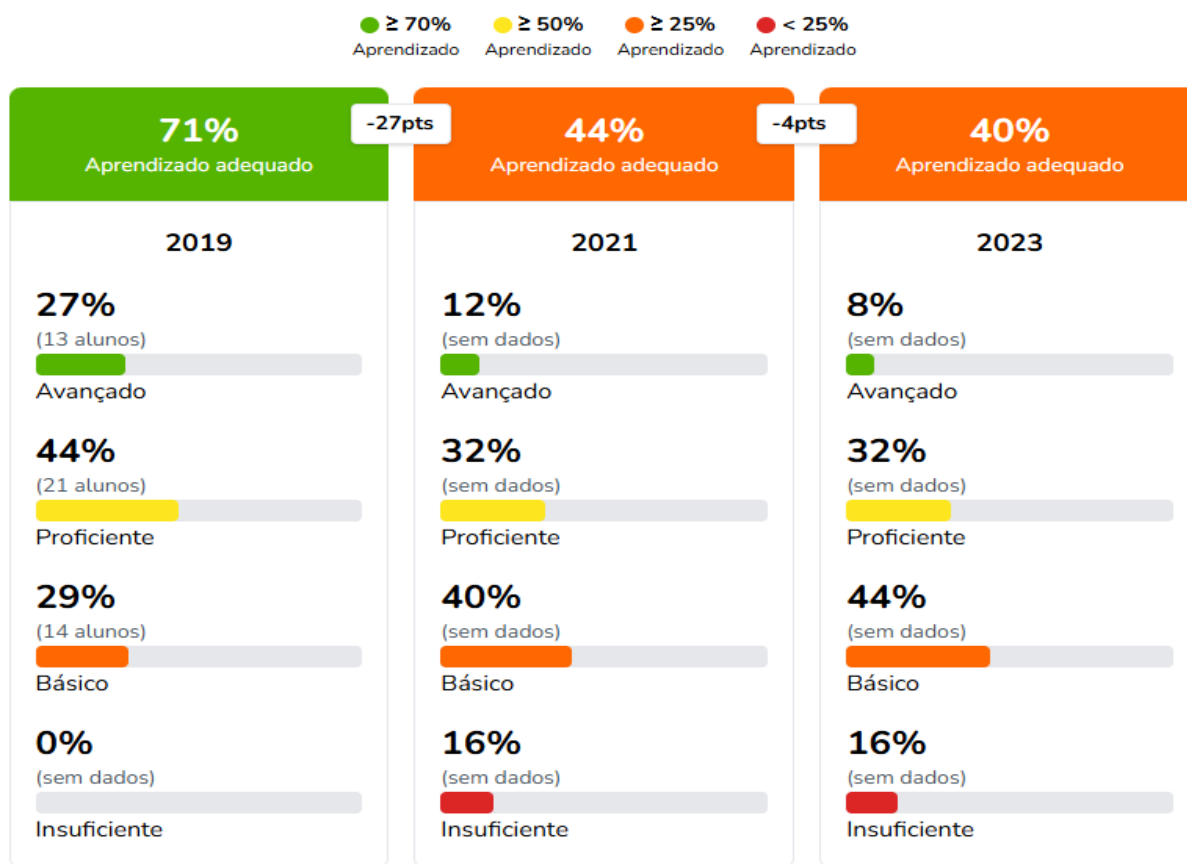


* A cor verde foi ancorada na Meta 3 do Todos Pela Educação, de que 70% dos alunos deveriam apresentar aprendizado adequado e a cor amarela de que ainda se está um pouco abaixo desse percentual. Já a cor laranja, na visão de que é insucesso se menos de 50% dos alunos demonstram aprendizado adequado. Por fim, a cor vermelha ilustra que a grande maioria dos alunos não apresenta um bom nível de aprendizagem.

Fonte: QEdu (2019-2023).

Assim como a escola E. M. Prof. Ramez Tebet, a unidade de ensino E. M. Prof. Odeir Antônio da Silva, atingiu a meta 3 do Todos Pela Educação, com mais de 70% de estudantes com aprendizado adequado em Língua Portuguesa no ano de 2019. E assim como a unidade anterior viu seus índices decaírem, para 44% em 2021 e 40% em 2023. O QEdu também disponibilizou as informações “Distribuição dos alunos por proficiência”, como pode ser visto na Figura 53, que elucida o quantitativo de estudantes e seu desempenho:

Figura 53 – Distribuição dos alunos por proficiência. E. M. Prof. Odeir Antônio da Silva.



Fonte: QEdu (2019-2023).

Na Figura 54, é observado a legenda sobre esses dados:

Figura 54 – Legenda. E. M. Prof. Odeir Antônio da Silva.

Legenda

● **Avançado**

Aprendizado além da expectativa. Recomenda-se para os alunos neste nível atividades desafiadoras.

● **Proficiente**

Os alunos neste nível encontram-se preparados para continuar os estudos. Recomenda-se atividades de aprofundamento.

● **Básico**

Os alunos neste nível precisam melhorar. Sugere-se atividades de reforço.

● **Insuficiente**

Os alunos neste nível apresentaram pouquíssimo aprendizado. É necessário a recuperação de conteúdos.

Fonte: QEdu (2019-2023).

A escola E. M. Prof. Odeir Antônio da Silva possuía no ano de 2019 matriculados 48 estudantes no 5º ano, desses 34 atingiram um desempenho satisfatório e 14 se encontravam em defasagem na Língua Portuguesa. Nos anos seguintes não temos os números totais de discentes por desempenho na avaliação, apenas as porcentagens, mas que constata importantes informações, no ano de 2021 o desempenho da escola decaiu para 44% de estudantes em aprendizado adequado e 56% em defasagem, uma queda brusca que resultou em mais discentes em defasagem do que aprendizado considerado ideal.

O mesmo cenário se repetiu em 2023 com apenas 40% de discentes em aprendizado adequado e o maior número de defasagem visto até o momento com 60% de estudantes com defasagem em Língua Portuguesa. Destacando novamente que os discentes de 2023, vivenciaram o ciclo de alfabetização em distanciamento social, os seus 2ºs e 3ºs anos foram concluídos na modalidade ensino remoto.

A escola E. M. Prof. Odeir Antônio da Silva ao contrário da unidade E. M. Prof. Ramez Tebet não disponibilizou informações sobre o período pandêmico, como as APCAS, e as busca ativas dessas APCAS destacando as devolutivas ou não, e o contato com os responsáveis, contudo supõe que esta instituição sofreu com as mesmas dificuldades relatadas pela E. M. Prof. Ramez Tebet, que perpassam pela chegada repentina da pandemia, a desorganização inicial no preparo e envio das APCAS bem como a dificuldade de comunicação com as famílias, soma-se a isso os problemas que cada família passou individualmente na realização dessas atividades, tendo momentos em que o nível de dificuldade das atividades estavam acima do conhecimento familiar.

O que se pode inferir sobre os índices e porcentagens que o SAEB representou, é que o ensino de Língua Portuguesa caminhava até que de maneira satisfatória no ano de 2019. A meta do município de 70% de aprendizado adequado estava quase sendo atingida, e nas escolas destacadas foi atingida, contudo a partir de 2020 houve uma queda neste rendimento escolar, ocorrendo até inversões de porcentagens, na qual as defasagens superaram os aprendizados adequados.

Esta situação evidencia e confirma que o período pandêmico foi um grande obstáculo para a alfabetização três lagoense, se os estudantes de 5º ano não possuem uma leitura fluente e interpretativa não vão conseguir atingir as habilidades exigidas pelo SAEB, que podem ser exemplificadas pelo o que é exigido também pelo CAED: reconhecimento da estrutura e efeitos de sentido de diversos gêneros textuais,

domínio das características de uma narrativa (personagens, cenário, tempo), reconhecimento de informações explícitas como assunto principal, leitura iconográfica das histórias em quadrinhos entre outros. Ou seja a alfabetização, a leitura e a escrita são o cerne para que os números reflitam em uma educação de qualidade, mas para a educação pública alcançar esta qualidade não se pode ignorar os desafios e nuances enfrentados pelos professores em sala de aula, ou no caso pandêmico fora dela.

Para dialogar com os índices de 2019 do SAEB, observa-se como foi o desempenho dos estudantes dos 4ºs e 5ºs anos no CAED aplicado em 2022, retorno do ensino presencial. A primeira tabela apresentada concentra-se em evidenciar a Avaliação Diagnóstica, esta avaliação foi inteiramente examinada anteriormente, destrinchando sobre o seu conteúdo. Sobre o desempenho das unidades, a Tabela 4 e a Tabela 5 ressaltam:

Tabela 4 – Desempenho dos 4ºs anos na Avaliação Diagnóstica CAED.

Escola	Participação (%)	Média acertos (%)	H01 (%)	H02 (%)	H03 (%)	H04 (%)	H05 (%)	H06 (%)	H07 (%)	H08 (%)
E.M. Prof. Odeir Antônio da Silva	97	62,63	68	59	64	50	69	51	67	73
E.M. Prof. Ramez Tebet	100	55,25	60	68	49	34	64	43	55	69

Fonte: SEMEC (2022).

Tabela 5 – Desempenho dos 5ºs anos na Avaliação Diagnóstica CAED.

Escola	Participação (%)	Média acertos (%)	H01 (%)	H02 (%)	H03 (%)	H04 (%)	H05 (%)	H06 (%)	H07 (%)	H08 (%)	H09 (%)	H10 (%)	H11 (%)	H13 (%)
E.M. Prof. Odeir Antônio da Silva	98	53,25	65	46	44	54	47	32	69	40	55	79	63	35
E.M. Prof. Ramez Tebet	98	63,92	84	53	69	63	49	42	81	47	68	91	85	35

Fonte: SEMEC (2022).

Como já apresentado previamente no contexto de análise do conteúdo de Língua Portuguesa da Avaliação Diagnóstica do CAED, o CAED é uma plataforma que disponibiliza avaliações de larga escala e contabiliza seus resultados, no ano de 2022 a prefeitura do município de Três Lagoas estabeleceu uma parceria com o CAED, utilizando essa plataforma para colher informações sobre o andamento do desenvolvimento dos estudantes da rede municipal em Língua Portuguesa e Matemática. Cabe destacar que os professores lançam as respostas na plataforma

podendo ser questionada a fidelidade dos dados, apesar deste aspecto, a fonte de informações do CAED traz dados imprescindíveis para a pesquisa, dessa forma a confiabilidade sobre o lançamento dos professores será respeitada.

Os dados foram disponibilizados pela secretária de educação do município quando solicitada por mim para a utilização na pesquisa, uma vez que a plataforma do CAED não viabiliza estas informações ao público, ficando restrito a visualização geral dos índices apenas há SEMEC (Secretaria Municipal de Educação e Cultural), e aos coordenadores das unidades de ensino, os professores só tem acesso as informações de sua turma e de sua escola, dessa forma cada perfil possui um alcance de visualização e acesso.

Sobre os dados, os 4º anos chegaram em 2022 após vivenciar os seus 2ºs e 3ºs anos no ensino remoto, e apresentaram o desempenho por meio das médias de acertos e não por aprendizado adequado como o SAEB, na Avaliação Diagnóstica de Língua Portuguesa os resultados foram: E. M. Prof. Odeir Antônio da Silva 62,63% e E. M. Prof. Ramez Tebet com 55,25% de acertos. Foi exigido o conhecimento sobre 8 habilidades que constam nas orientações curriculares.

Médias parecidas com os dados do SAEB, em que há uma dificuldade em alcançar os 70% de resultados satisfatórios, e os estudantes estão divididos quase que pela metade entre os grupos de aprendizagem adequado e defasagem.

Nos 5ºs anos os resultados foram os seguintes: E. M. Prof. Odeir Antônio da Silva com 53,25% de acertos e E. M. Prof. Ramez Tebet com 63,92% de acertos, sendo exigidas 12 habilidades que constam nas orientações curriculares. Os números pouco alternam com a escola E. M. Prof. Odeir Antônio da Silva se sobressaindo um pouco mais nos 4ºs anos e a E. M. Prof. Ramez Tebet indo melhor nos 5ºs anos. O percentual de participação conta com algumas oscilações, em que alguns poucos estudantes devem ter faltado no dia da aplicação da Avaliação Diagnóstica.

Dialogando e conectando esses indicadores com o SAEB percebe-se que as porcentagens são parecidas com as do ano de 2021, possuindo quantitativos de defasagens parecidos, cabe ressaltar que os números também não se assemelham ao desempenho conquistado em 2019. No ano seguinte de 2023, os estudantes que eram dos 4ºs anos e estariam nos 5ºs não iriam tão bem em questão de aprendizado adequado do SAEB em Língua Portuguesa. Talvez pela complexidade e o avanço rápido de conteúdo obedecendo as orientações curriculares, a ação de recuperar aqueles em defasagem e fazer evoluir os estudantes regulares e adequados é uma

ação pedagógica complexa de ser realizada sem ações ou apoios, apenas caminhando por uma confiança disfarçada de sobrecarga que um único professor consiga atingir uma sala com conhecimentos heterogêneos e seja capaz de satisfazer a cobrança externa por resultados, é uma atitude ou ingênua ou proposital.

Após a Avaliação Diagnóstica, o processo CAED perpassou por mais duas avaliações: a 1ª avaliação formativa e a 2ª avaliação formativa (esta teve seu conteúdo sobre as cobranças ao 4º ano analisada anteriormente) também denominada 3º ciclo. Elucida-se os resultados, conforme a tabela 6 e a tabela 7:

Tabela 6 – Desempenho dos 4ºs anos no 3º ciclo CAED.

Escola	Participação (%)	Média acertos (%)	H01 (%)	H03 (%)	H04 (%)	H06 (%)	H07 (%)	H09 (%)	H10 (%)	H11 (%)	H12 (%)	H13 (%)	H14 (%)	H15 (%)
E.M. Prof. Odeir Antônio da Silva	98	59,92	95	79	64	70	30	63	45	51	50	49	64	59
E.M. Prof. Ramez Tebet	97	58,50	90	78	59	66	33	64	42	56	50	54	63	47

Fonte: SEMEC (2022).

Tabela 7 – Desempenho dos 5ºs anos no 3º Ciclo CAED.

Escola	Participação (%)	Média acertos (%)	H01 (%)	H02 (%)	H03 (%)	H04 (%)	H05 (%)	H06 (%)	H07 (%)	H09 (%)	H10 (%)	H12 (%)
E.M. Prof. Odeir Antônio da Silva	100	56,20	65	54	60	66	51	68	56	40	31	71
E.M. Prof. Ramez Tebet	98	59,00	66	50	67	68	64	64	56	39	30	86

Fonte: SEMEC (2022).

Logo nota-se que os 4ºs anos possuíram um aumento significativo no quantitativo de diversidade das habilidades exigidas, passando de 8 para 12 habilidades. As médias de acerto se concentram em: E. M. Prof. Odeir Antônio da Silva com 59,92% e E. M. Prof. Ramez Tebet com 58,50% com um pequeno desvio de ambas na participação que não atingiu 100%. Os desempenhos foram bem próximos entre as escolas em si e em relação a Avaliação Diagnóstica, com a unidade E. M. Prof. Odeir Antônio da Silva decaindo um pouco e a unidade E. M. Prof. Ramez Tebet subindo um pouco, as médias estão bem próximas em desempenho, o que pode apontar que quase não houve recomposição de aprendizagem, recuperando os discentes em defasagem.

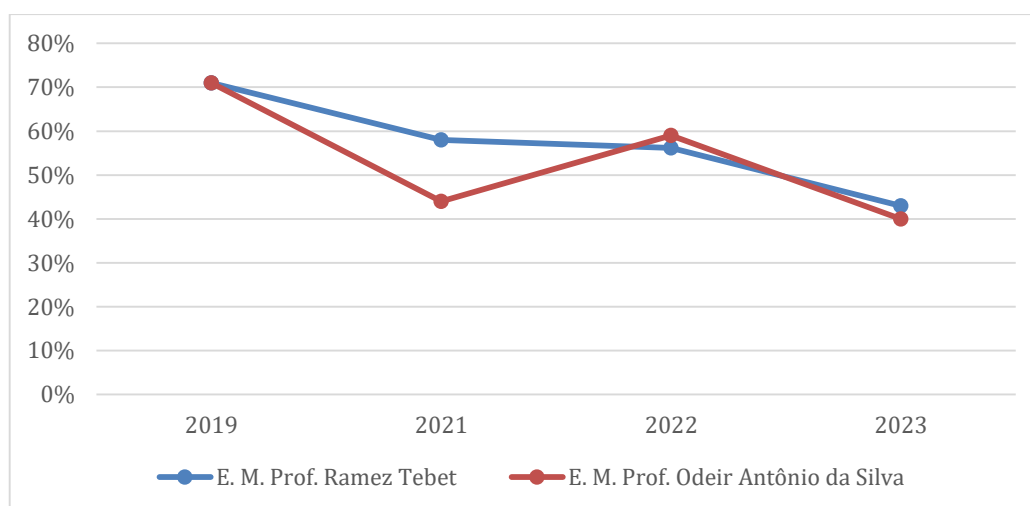
Já nos 5ºs anos cobrou-se 10 habilidades presentes nas orientações curriculares, que resultaram nas seguintes médias de acertos: E. M. Prof. Odeir Antônio da Silva com 100% de participação e com 56,20% de acertos e a E. M. Prof.

Ramez Tebet com 98% de participação e 59% de acertos. Dessa vez a escola Prof. Odeir Antônio da Silva subiu levemente o seu desempenho e a E. M. Prof. Ramez Tebet decaiu levemente, mantendo-se próximas entre as escolas em si e em comparação ao resultados das Avaliações Diagnósticas, novamente demonstrando pouca recuperação de aprendizagem segundo os números, as defasagens se mantiveram.

Para melhor visualizar, e concluir com mais precisão o como se deu a dinâmica entre o período pré e pós pandêmico em relação a alfabetização dos estudantes do ensino fundamental anos iniciais, utiliza-se o gráfico apresentado mais adiante, o mesmo foi estruturado através de uma linha temporal.

Para seguir uma lógica de desempenho mais concreta a construção do gráfico foi embasada da seguinte maneira: representando o ano de 2022 evidencia-se os resultados do CAED das unidades de ensino E. M. Prof. Odeir Antônio da Silva e E. M. Prof. Ramez Tebet, apenas dos 5ºs anos, sendo os dados referentes as avaliações do 3º ciclo, pois o objetivo é estabelecer um diálogo entre os dados do SAEB que também são realizados pelos estudantes dos 5ºs anos, os mesmos são os responsáveis por representar o desempenho no componente curricular de Língua Portuguesa nos anos de 2019, 2021 e 2023. Para melhor exemplificar e visualizar o desempenho das escolas, analisa-se o Gráfico 1:

Gráfico 1 – Desempenho dos 5ºs anos das unidades de ensino entre os anos de 2019 a 2023.



Fonte: QEdu e SEMEC (2019-2023).

O que se pode concluir diante do exposto? Ambas as unidades de ensino estavam bem consolidadas no que diz respeito a capacidade interpretativa dos estudantes na avaliação do SAEB, podendo assim inferir que mais da metade destes

estudantes eram leitores, possuindo uma relação de 70/30: 70% alfabetizados e 30% provavelmente em processo de alfabetização.

Já o ano de 2021, ano de isolamento social, resulta em uma queda de desempenho brusca para ambas as escolas, com a E. M. Prof. Odeir Antônio sofrendo um pouco mais que a E. M. Prof. Ramez Tebet. Em 2022 ano da volta ao ensino presencial aparentemente as escolas obtiveram uma recuperação no desempenho de Língua Portuguesa destes estudantes. Ao realizarem o SAEB, no ano de 2023, mais da metade dos discentes não desempenharam uma aprendizagem tida como adequada, novamente resultando em um declínio nos índices.

Ambas as escolas de localidades distintas no município demonstraram o mesmo movimento de: queda, retomada e queda novamente, ficando bem próximas em suas porcentagens e alternâncias, com um leve agravante aos números da E. M. Prof. Odeir Antônio da Silva.

Dessa forma tendo como objeto de pesquisa o ciclo de alfabetização e a pandemia conclui-se através dos dados apresentados que a mesma causou impactos significativos no desempenho dos discentes nas avaliações em larga escala no componente curricular de Língua Portuguesa, conseqüentemente estes mesmos estudantes não concluíram seus ciclos de alfabetização nas etapas escolares consideradas “adequadas”.

Como discorrido antemão, a história da alfabetização no Brasil é uma preocupação considerada “recente”, uma necessidade que surgiu com a industrialização do país, pois até então ler e escrever eram práticas consideradas elitizadas, a alfabetização massificada pelo sistema de educação pública vem criando corpo nos debates e preocupação governamental após os anos 2000. Portanto até o ano de 2019 mesmo diante de tantas dificuldades e desafios que o trabalho docente enfrenta, através do fragmento analisado do município três lagoense, o trabalho alfabetizador vinha em uma crescente, até a repentina quarentena que durou dois anos.

Não se pode deixar de concluir que as orientações curriculares (tanto a BNCC quanto a do município de Três Lagoas) e as avaliações em larga escala em nada se preocupam com estudantes que não cumprem o ciclo de alfabetização, o trabalho sequencial por etapa/ano escolar continua como se esses estudantes não existissem, deve se cumprir o currículo, pois o que é cobrado nas avaliações em larga escala são as habilidades presentes nesse currículo.

Até o momento da escrita desta pesquisa, nenhuma ação nem a nível federal e nem a nível municipal foi tomada como forma de amenizar as defasagens de aprendizado, logo após o retorno do ensino presencial, no ano de 2022, muito se foi conversado com os professores sobre “estratégias de recomposição”, realocando a responsabilidade de um problema sistêmico ao indivíduo do profissional docente. Para que ocorra uma verdadeira educação pública de qualidade é necessário verba e investimento, o professor sozinho em sala de aula não alcança todos os discentes e suas formas de aprendizagem, ainda mais quando se trata de um ciclo tão ímpar como o da alfabetização. Por que em um ano atípico como o de 2022 não se investiu em auxiliares de alfabetização para trabalhar com os professores nas salas de aula do 1º ao 5º ano?

Esta pesquisa evidencia que muitas crianças estão prosseguindo para etapas escolares sem concluir as habilidades exigidas nas etapas anteriores, e que a existência dessas crianças são ignoradas pelo sistema, somente são enxergadas quando as mesmas representam “baixo” desempenho nos índices das avaliações em larga escala, pois se tornam “preocupações” da secretaria de educação pois abaixam o IDEB do município. Devemos repensar este sistema e sua eficácia, sem alfabetizar-se a compreensão dos demais componentes curriculares é comprometida, a leitura e a escrita são o cerne indispensável para consolidar o processo de ensino e de aprendizagem. O currículo e as avaliações em larga escala transformaram seu papel de; importante ferramenta educacional para documentos que enrijecem o ensino.

Ler e escrever é um ato político (Freire, 1989) é um direito da criança fazer parte da sociedade letrada, priva-la deste universo das letras, histórias e literaturas por causa de um sistema falho que não se importa com singularidades de aprendizado somente com resultados, é também um ato político. Novamente a estrutura do sistema educacional responsabiliza aos professores a difícil e desproporcional tarefa de alfabetizar “por baixo”, das avaliações e currículos, pois como visto nessa pesquisa a pandemia impediu (causando consequências) a essencial e principal relação existente na educação, a troca mútua entre estudantes-docentes, que juntos são capazes de ler e compreender o mundo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista, que historicamente o Brasil não estruturou um sistema educacional que se preocupasse com a população não elitizada, ou seja, a população

marginalizada, a alfabetização por muito tempo foi considerada exclusividade de uma nobreza e renegada aos demais povos que constituem a sociedade brasileira, principalmente os negros, indígenas e pobres (Boris, 2006). Com o avanço da modernidade e pós modernidade, a industrialização do globo e especificamente do nosso país a partir da década de 1980 e 1990, o Estado olhou o problema do analfabetismo no Brasil e tentou sana-lo com a elaboração de um sistema educacional por etapas.

Contudo a intenção foi sempre ofertar o mínimo para a classe trabalhadora, o mínimo para que se exercesse o trabalho e fosse capaz de se adaptar ao dinamismo desse mesmo trabalho. A oferta do mínimo não condiz com as cobranças do máximo que pairam nas escolas sobre influência do neoliberalismo e interesses empresariais. Considerar o ciclo de alfabetização envolto a estas influências, se mostra e se apresenta como uma tarefa complexa presente em um ambiente que não há favorece. Tendo em vista as contribuições de Ferreira e Teberosky (1999) na estruturação do construtivismo e das etapas de escrita que a criança vivencia, o meio em que a mesma está inserida rege esse aprendizado, da mesma forma o sistema educacional é regido pelo meio em que está inserido. Toda esta realidade educacional, cheia de nuances e agentes ativos sofreu com uma nova vivência ímpar que foi o distanciamento social e o ensino remoto.

Ao contrário do que foi e é considerado teoricamente pelos documentos (Curriculares e Avaliativos), que organizam o sistema educacional em etapas, e esperam que os estudantes concluam estas etapas, os dados e estatísticas demonstraram uma realidade diferente, os discentes não vinham concluindo seu ciclo alfabetizador “normalmente”, houve uma considerável queda no aprendizado dos mesmos entre os anos de 2019 a 2023 no componente curricular de Língua Portuguesa.

Enquanto em 2019, os discentes dos 5ºs anos do município de Três Lagoas obtinham resultados considerados satisfatórios no SAEB, a partir de 2020 o desempenho elucidado através dos números caiu drasticamente, demonstrando que a relação estudantes leitores e não leitores nos 4ºs e 5ºs anos possuía uma discrepância e uma heterogeneidade de aprendizado. Havendo uma leve distinção entre as unidades de ensino nessa queda, na qual a E. M. Prof. Odeir Antônio da Silva sofreu um pouco mais que a E. M. Prof. Ramez Tebet, (sendo válido destacar a sua diferença de localização no município e no atendimento a comunidade, compostas por

grupos sociais distintos), contudo essa diferença não é tão divergente ao ponto de interferir na interpretação dos dados, que demonstraram um agravante na capacidade de leitura e interpretação das crianças três lagoenses.

Após este minucioso processo de análise e compreensão dos documentos e dados, atinge-se o objetivo geral desta pesquisa de compreender os resultados das avaliações em larga escala em Língua Portuguesa, no período pré-pandêmico e pós-pandêmico, analisando o desempenho de estudantes dos quartos e quintos anos da rede municipal de ensino de Três Lagoas, MS e suas eventuais lacunas de aprendizagem. Acrescentando e considerando que em todo o trabalho os demais fatores que influenciam e regem o sistema educacional (políticos, sociais e econômicos) foram destacados e debatidos.

Ao retomar o objetivo específico: explicar os dados sobre os índices de crianças não alfabetizadas nos 4ºs e 5ºs anos do ensino fundamental, nos anos de 2019 a 2023 através das avaliações em larga escala municipal e nacional, sendo respectivamente o CAED e o SAEB. Bem como o conteúdo de Língua Portuguesa presente nestas avaliações. Têm-se em mente a consideração e a problematização do uso das avaliações em larga escala pelo sistema político e econômico neoliberal, afastando dessas avaliações o seu uso como ferramenta informativa, e utilização útil para a educação, mapeando as fragilidades para que se trabalhem nelas, pelo contrário as correntes neoliberais consolidadas a partir século XXI, transformaram as avaliações de larga escala em ferramentas coercitivas nas unidades de ensino: incitando a competição e *rankeamento* entre as unidades e professores, valorizando e premiando os “melhores” desempenhos, perseguindo e “punindo” os piores, essas ações partem da lógica empresarial, no cumprimento de metas e alcance de bonificações, percebe-se então esse jogo de espelho que não é ingênuo e nem uma “coincidência” entre empresa e escola: as avaliações em larga escala e seus índices são as metas que os trabalhadores/professores devem atingir ao meio de tantas outras demandas (Freitas, 2014).

Como observado na elaboração dessa pesquisa, nota-se um claro declínio de desempenho dos estudantes três lagoenses em Língua Portuguesa na avaliação do SAEB após o ano de 2019, apesar do conhecimento “geral” desse problema na educação pouco se tem feito em questão de política pública para que se retome o caminho do “bom” desempenho, a culpabilização individual da unidade de ensino e consequentemente do professor se faz muito mais cômoda, confortável e barata para

o Estado e para o sistema. A individualização do fracasso, e a responsabilização do sujeito por não atingir o progresso considerado ideal, são filosofias gradualmente adentradas a educação a partir do momento em que surgiram no âmbito econômico, e nos debates do século XX, principalmente no período pós grandes guerras (Lemos, 2020).

O liberalismo clássico surge também como uma forma de valorização do indivíduo, do sujeito único e singular e das liberdades que o mesmo possui, e da própria responsabilidade individual de acúmulo ou não de riquezas, afastando assim um ideal de coletividade social. A defesa do liberalismo clássico pelas liberdades e individualidades, resultaram em consequências positivas, como o direito as liberdades religiosas, e o combate aos Estados autoritários. Desse modo o liberalismo e a consolidação do capitalismo, favorecem apenas uma parcela da sociedade, sendo esta a elite burguesa, que teve seus direitos a propriedade privada garantidos a partir das liberdades, e a culpabilização do indivíduo pelo próprio fracasso legitimou as desigualdades (Lemos, 2020).

Contudo assim como o capitalismo, o liberalismo também é modificado e passa por limites. Com as crises econômicas do século XX, e a busca por antítese as políticas de bem estar social, o neoliberalismo surge como a corrente do progresso. Apesar da ironia do progresso surgir em meio a crises, o neoliberalismo adequa novamente o capitalismo as novas realidades apresentadas, e o consolida novamente como o sistema econômico vigente. As ideias neoliberais potencializam a individualidade humana, tornando os sujeitos competitivos, produtivos e responsáveis por sua própria falência, assim como as empresas e atualmente as escolas (Lemos, 2020).

A defesa da liberdade do indivíduo sofre modificações, o sujeito apesar de livre deve ater a sua liberdade a ser um cidadão exemplar para que o próprio progresso seja consolidado, não desviando sua liberdade com futilidades. O neoliberalismo enxerga a assistência estatal e o oferecimento de serviços públicos como forma de privilégios, e não como um atendimento à população, pois o Estado estaria assistindo a uns em detrimento de outros. Dessa forma a desigualdade no neoliberalismo é tido como inevitável e não deve ser combatido pelo Estado, é a consequência do fracasso individual, não à toa as desigualdades foram percebidas por um crescimento expoente na América Latina, nos países que implementaram políticas neoliberais, enquanto o

acumulo de capital na mão de poucos cresceu proporcionalmente a este aumento (Lemos, 2020).

A lógica capitalista fincou suas garras nas escolas e em como as mesmas, avaliam, são avaliadas e se constituem. O Estado se eximiu das responsabilidades de reparação das desigualdades, as empresas privadas adentraram seus interesses no ambiente escolar, que agora reproduz cidadãos capazes ou não de exercerem sua função de trabalhador tecnológico e informatizado, e se o caminho a ser seguido é o da não capacitação o mesmo tende a ser marginalizado (Libâneo; De Oliveira; Toschi, 2012).

A escola não deve seguir estas padronizações e imposições neoliberais, deve sim capacitar seus estudantes a se tornarem trabalhadores eficientes, mas acima de tudo deve introduzi-los ao pensamento crítico, fazê-los perceber a realidade em que estão expostos, a escola é política e social, e não uma extensão econômica, submetida e submissa. Deve-se buscar e exigir o papel crucial do Estado pela defesa da qualidade da escola pública, não o afastar, mas resgatar seu papel de intervenção e limites no mercado, de investimento em políticas sociais e educacionais, (Libâneo; De Oliveira; Toschi, 2012). O que não vem sendo feito a um bom tempo, temos uma realidade ímpar de sucateamento; superlotação das salas de aula, estudantes inclusivos que não estão de fato inclusos, o acesso rápido a informação e o uso prejudicial de telas, a polaridade política que incita discurso de ódio contra os professores e seu trabalho, entre outras várias características do avanço tecnológico e abandono do Estado ao trabalho docente, jogam contra o time da educação, e consequentemente afetam a alfabetização.

Portanto compreender que a posição da escola nunca foi vista pelo neoliberalismo pelo seu protagonismo, mas como sua ferramenta na manutenção de desigualdades, proporciona a necessidade de que; devemos então como agente ativos da educação pública e de qualidade posicionarmos como antagonistas da lógica neoliberal, a escola não é feita de produtos e lucros, é feita de material humano, de história, de vidas, de posicionamentos, individualidades e também coletividades, não é uma linha de produção continua e sim a quebra, o desvio, o ponto fora da curva de uma sociedade automatizada, é o pensar e o refletir o outro, a troca de conhecimentos com sensibilidade, que não existem na selvageria do capital.

No que tange o segundo objetivo específico: descrever as atividades remotas enviadas para os estudantes pelas unidades de ensino entre os anos de 2020 e 2021,

a fim de observar o conteúdo alfabetizador exigido. Com a análise das APCAS, e dos documentos internos da unidade escolar E. M. Prof. Ramez Tebet confirma-se que o período pandêmico foi um momento conturbado para a educação pública, vários desafios foram enfrentados desde a entrega das atividades, até sua realização e devolutiva, além dos problemas enfrentados pela família no acesso à tecnologia e até mesmo da falta de conhecimento na realização das atividades, não podendo auxiliar suas crianças na apropriação do conhecimento proposto. O período designado ao ensino remoto considerou que as crianças iam aprendendo sem dificuldades, e dessa forma a complexidade das atividades ia aumentando conforme o ano escolar, pois as habilidades e competências curriculares “foram sendo atendidas apenas com o envio das APCAS.”

Ao retornar ao ensino presencial os estudantes dos 4ºs e 5ºs eram considerados escritores e leitores, segundo o conteúdo exigido nas Avaliações do CAED, em que perguntas de interpretação de diversos gêneros textuais eram a principal habilidade que constituía a avaliação. Desse modo no mundo teórico dos documentos, as crianças cumpriram seu ciclo de alfabetização no ensino remoto e consequentemente conseguiriam realizar tais avaliações sem nenhuma inconformidade.

Este processo de “suposições”, não propiciou um aprendizado real e crítico aos estudantes, as APCAS não se fizeram suficientes, podendo até mesmo questionar se eram desafiadoras ou não em suas realizações, não entrando no mérito de análise de eficiência pedagógica do que foi enviado, mas o quão complexas elas eram? O quão questionadoras? E o quanto despertavam o interesse pela leitura e escrita podem ser questionados, sua existência foi criada a partir da necessidade do ensino remoto, sendo colocadas como um “documento” que comprova que o estudante teve acesso ao seu ano escolar, estando apto a passar a etapa seguinte, discurso esse que não condiz com a realidade dos dados e do que é encontrado em sala de aula atualmente. Afinal as APCAS não foram feitas para passar a mensagem, não foram feitas para uma real apropriação do sistema de leitura e escrita, foram feitas para cumprimento de burocracia e não interrupção do sistema educacional, o que não condiz com as avaliações em larga escala que nunca deixaram de cobrar que as crianças entendam uma mensagem que não lhes foi ensinada.

Por fim o terceiro objetivo específico detinha a seguinte ação: discutir quais os reflexos do ensino remoto no processo de alfabetização dos estudantes do quarto e

quinto ano da rede municipal de ensino de Três Lagoas-MS, em razão da Pandemia pelo Covid 19. A pandemia foi um fenômeno que sem dúvidas agravou questões frágeis da educação brasileira, tendo como recorte de regionalidade as escolas de Três Lagoas-MS, observou-se que segundo os índices do SAEB, em 2019, seus estudantes vinham atingindo resultados considerados satisfatórios, fruto de um árduo trabalho pedagógico e um processo que durou anos para serem refletidos em índices positivos.

Mas com o repentino distanciamento social, essa guinada sofreu com uma queda brusca, afinal a alfabetização precisa de terreno fértil para crescer e desabrochar, a partir de metodologias construtivistas e a presença docente que foi impedida de atuar próxima de seus estudantes, as APCAS não demonstraram eficácia, e o ensino em casa por muitas vezes se deparou com limites diversos como o de: falta de conhecimento em relação as atividades pelos familiares, dificuldades no acesso à tecnologia, a não retirada e devolutiva dessas atividades, e a resistência das crianças em sua realização.

Esse cenário refletiu em estudantes que experimentaram seus anos de alfabetização (1º, 2º e 3º ano) em casa, longe do ambiente escolar, e retornaram em 4ºs e 5ºs anos sofrendo exigências de domínio da linguagem, leitura e escrita, esta realidade pode ser traduzida no declínio dos índices do SAEB. Causando impactos ainda identificados e intensificados nos números de 2023, dois anos após a volta do ensino presencial.

Foi possível concluir também que tanto a elaboração das orientações curriculares (nacional e municipal) como a elaboração das avaliações em larga escala possuíam em discurso um objetivo colaborativo ao trabalho pedagógico, como ferramenta que contribuiria a organização do sistema educacional. Mas na prática esse discurso deu lugar a uma amarra da práxis docente e o processo de ensino e aprendizagem se resumiu ao cumprimento de “competências e habilidades” somadas ao alcance dos “índices adequados de aprendizagem.” Ambos documentos fazem parte da superestrutura que cerca e estrutura toda sociedade inclusive a educação, que vitimam não só os estudantes mas as unidades de ensino como um todo: professores, coordenadores e gestores. Mesmo que sem perceber a secretária de educação e as escolas (direção e coordenação) reverberam esses discursos empresariais e neoliberais e valorizam tais documentos como centrais no trabalho

pedagógico, retirando do professor liberdade e acrescentado exigências burocráticas e alcance de índices irreais.

Assim como percebido na análise histórica da alfabetização no Brasil, a mesma é um projeto político marcado por pequenos avanços e grandes desigualdades, nenhuma ação pedagógica concreta foi tomada para que verdadeiramente ocorresse a democratização da alfabetização e da educação pública de qualidade. A pandemia escancarou fragilidades e reforçou a falta de preocupação e investimento governamental aos problemas reais encontrados no chão da escola, problemas estes que se intensificam quando trata-se do processo de apropriação da leitura e escrita.

A alfabetização é um dos processos cruciais experienciados pela criança, sendo contínuo e essencial para o reconhecimento da língua, da leitura, escrita e da capacidade de interpretar não só a textos, mas o mundo ao seu redor. O Brasil historicamente demonstrou a sua não preocupação na alfabetização de sua população, apenas no regime militar demonstra-se a insegurança com a população adulta para a qualificação visando a industrialização do país, que necessitava de um sujeito minimamente instruído. Este ideal se manteve na sociedade contemporânea, o Brasil demonstra poucas ações e políticas públicas que realmente atinjam a criança, o ensino das crianças e a qualidade de uma alfabetização consolidada. Dessa forma a criança é a mais afetada e a primeira a ser esquecida.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, N. C; SERAFIM, L. C. B. L.; TAVARES, A. C. **Projeto Trilhar: a alfabetização e os desafios impostos pela pandemia de Covid-19**. Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, v. 9, n. 1, p. 137-143, 2022.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Editorial presença/Martin Fontes, S/D.
- ANTUNES, R; PINTO, G. A. **A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. São Paulo: Cortez, 2017.
- ARANHA, M. L. A. Brasil: a educação contemporânea. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**, v. 3, p. 293-331, 2009.
- ARAUJO, M. A. A. **Impactos da pandemia da COVID-19 na alfabetização de crianças: uma revisão integrativa da literatura**. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Terapia Ocupacional) — Universidade de Brasília. Brasília, 2022.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016,
- BASSO, F. V; RODRIGUES, C. G. **Avaliação da Alfabetização: contribuições para o novo plano nacional de educação**. Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, v. 8, p. 45-80, 2023.
- BOF, A. M; BASSO, F. V; SANTOS, R. **Impactos da pandemia na alfabetização das crianças brasileiras**. Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, v. 7. p. 928-943. 2022.
- BOF, A. M; MORAES, G. H. **Impactos da pandemia de covid-19 no aprendizado dos estudantes brasileiros: desigualdades e desafios**. Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, v. 7, p. 277-306. 2022.
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. In: BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Porto Editora, p. 47-51, 1994.
- BORIS, F. **História do Brasil**. 12.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.
- BRANDÃO, C. R; DE ANDRADE, J. E. **O que é método Paulo Freire**. 1981.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Portaria MEC nº 155, de 22 de março de 2016b**. Altera a Portaria MEC no 1.458, de 14 de dezembro de 2012, que define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 mar 2016b.

CAREGNATO, R. C. A; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 15, p. 679-684, 2006.

DE CASTRO, M. H. Breve histórico do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular no Brasil. **Em Aberto**, v. 33, n. 107, 2020.

DIAS, M. P. B; ZALUCA, C. C. **O Impacto da Pandemia da Covid19 no Ensino Fundamental I em Curitiba**. Revista de Educação da Unina, v. 3, n. 3, 2022.

DOMINGOS, A. A. S; *et al.* **Desafios da alfabetização e letramento no pós-pandemia**. 2023.

DOMINGUES, C. L. K; EBERT, S. F. **Alfabetização e ditadura militar: relação entre a cartilha e os métodos de alfabetização**. Debates em Educação. v. 7, n.14, p.103, 2015.

ENCARNAÇÃO, R. S. **Professor, não me deixe para trás: relato de experiência com alunos do 4o ano do ensino fundamental**. Revista Amazon Live Journal, v. 4, n 2, p. 1-12, 2022.

FERENHOF, H. A; FERNANDES, R. F. **Desmistificando a revisão de literatura como base para redação científica: método SFF**. Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, v. 21, n. 3, p. 550-563. Florianópolis, 2016.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREITAS, J. L. A; RAMOS, J. B; OLIVEIRA, S. S. S. **Impactos da pandemia da Covid-19 na alfabetização e letramento científico de alunos do 5º ano de uma escola municipal de Linhares-ES**. Revista Ciências & Ideias, v. 14, p. e23142202-e23142202, 2023.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, v. 35, p. 1085-1114, 2014.

GASPARIN, C. V. A Língua Portuguesa na perspectiva da base nacional comum curricular. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Língua Portuguesa (e) m debate [recurso eletrônico]**, Rio Grande: Editora da Furg, 2018.

GATTI, B. A. **Avaliação de sistemas educacionais no Brasil**. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, v. 9, p. 7-18, 2009.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere** - volume 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

LEMOS, A. G. S. Do liberalismo ao neoliberalismo: liberdade, indivíduo e igualdade. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 45, n. 1, p. 108–122, 2020.

LIBÂNEO, J. C; DE OLIVEIRA, J. F; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. **Em Aberto**, v. 5, n. 31, 1986.

MACHADO, L. C. O.; TEIXEIRA, B. B. Apontamentos sobre a formação em rede no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Educação em Revista**, v. 36, p. e214853, 2020.

MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARX, K. **O capital I** – O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2017.

MINAYO, M. C. S; *et al.* **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Limitada, 2002.

MOROZ, M; GIANFALDONI, M. H. T. A. **O processo de pesquisa**: iniciação. Liber Livros, 2006.

OLIVEIRA, E. C. R; BORGES, L. M; SILVA, L. E. P. **Alfabetização e letramento e os desafios pós-pandemia: uma reflexão necessária**. Caderno de Diálogos, 4.1. p. 54-67, 2023.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2016.

OLIVEIRA, R. M.; PINTO, G. R; FERNANDES, V. M. D. C. **Alfabetização na pós-pandemia**: uma proposta a partir dos indicadores educacionais à luz da perspectiva discursiva de alfabetização. Peer Review, v. 5, n. 20, p. 42-58. 2023.

PRZYLEPA, M. **A educação no brasil pós-pandemia**: o processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental no contexto da prática. Anais do IV Colóquios de Política e Gestão da Educação, n. 4, p. xiii-xxi. Sorocaba, 2023

QEDU. [S/D]. Acesso em: <<https://qedu.org.br/>>. Acesso em: 22 de maio de 2025.

ROMANOWSKI, J. P; ENS, R. T. **As pesquisas denominadas do tipo Estado da Arte em educação**. Revista diálogo educacional, v. 6, n.19, p. 37-50. 2006.

SANTANA, Y. N; OSTI, A. **As consequências da Covid-19 para a alfabetização de crianças**. Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional, v. 4, p. e023001-e023001. Fortaleza, 2023.

SANTOS, A. C.; MENDES, A. S. S.; LIMA, R. C. O. **Ações políticas e estratégias didáticas para recuperação das aprendizagens na alfabetização: reflexões iniciais**. IX Semana Semana Internacional de Pedagogia. Alagoas, 2022.

SANTOS, A. R. Tipos de pesquisa científica. In: SANTOS, A. R. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A 2002. p. 26-32.

SANTOS, D. A.; SPERRHAKE, R.; DE MELO, C. A. **O discurso das estatísticas de alfabetização: biopolítica no gerenciamento do risco do analfabetismo infantil provocado pela pandemia de Covid-19**. Revista da Anpoll, v. 53, n. 2, p. 366-385. Florianópolis, 2022.

SANTOS, H. M. O.; SILVA, L. C. **Recomposição da aprendizagem no 4º e 5º ano do ensino fundamental em Campo Grande, Mato Grosso do Sul**. 2023.

SANTOS, P. R. **Dificuldade de leitura e de escrita de alunos no 4º e 5º anos do fundamental I em uma escola municipal de Caruaru: um estudo pós-pandemia Covid-19**. TCC Graduação - Curso de Pedagogia, Universidade Federal de Pernambuco. Caruaru, 2023.

SILVA, A. R.; LESSA, N. F. Os impactos das avaliações de larga escala e a importância das avaliações diagnósticas no contexto da pandemia da COVID-19. In: SILVA, Anderson Lincoln Vital da. **Estudos em Ciências Humanas e Sociais**. v.10, p. 47. Belo Horizonte: Editora Poisson, 2022.

SILVA, R. M. **Impactos da pandemia na alfabetização: intersecções entre desigualdades sociais e desigualdades educacionais**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) — Universidade de Brasília. Brasília, 2022.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista brasileira de educação**, p. 5-17, 2004.

SOARES, M. B.; BATISTA, A. A. G. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

TRÊS LAGOAS (MS). **Orientações curriculares da rede municipal de ensino de Três Lagoas**. Ed. Preliminar. Três Lagoas, 2019.

TRÊS LAGOAS (MS). **Orientações curriculares da rede municipal de ensino de Três Lagoas**. Três Lagoas, 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Apresentação. [S/D.]. Disponível em: <<https://fundacaocaed.org.br/#!/fundacao>>. Acesso em: 17 de fevereiro de 2025.

VIEIRA, M. R. A.; DE OLIVEIRA, R. V.; DE SOUSA JÚNIOR, J. A educação como relação social fundamental e a emancipação humana. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 13, n. 1, p. 554-574, 2021.

VYGOTSKY, L. S; *et al.* **A formação social da mente**. São Paulo, v. 3, 1984.