



UNIVERSIDADE DE UBERABA - UNIUBE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO PROFISSIONAL

VALDIANE MARIA DE LIMA

LEITURA E ESCRITA NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA
PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA-MG: alfabetização de alunos, em tempos
de impactos da pandemia e pós-retorno das aulas presenciais

Uberlândia, MG
2024

VALDIANE MARIA DE LIMA

LEITURA E ESCRITA NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA-MG: alfabetização de alunos, em tempos de impactos da pandemia e pós-retorno das aulas presenciais

Dissertação apresentada à banca examinadora como pré-requisito à obtenção do título de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE).

Orientadora: Prof.^a Dra. Gercina Santana Novais
Linha de Pesquisa: Práticas Docentes para Educação Básica

Uberlândia, MG
2024

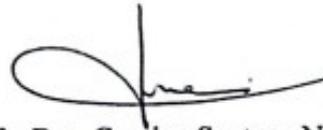
VALDIANE MARIA DE LIMA

LEITURA E ESCRITA NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA- MG: ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS, EM TEMPOS DE IMPACTOS DA PANDEMIA E PÓS-RETORNO DAS AULAS PRESENCIAIS.

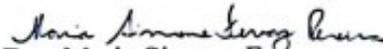
Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 28/02/2024

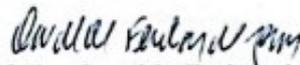
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Gercina Santana Novais
(Orientadora)
Universidade de Uberaba – UNIUBE



Profa. Dra. Maria Simone Ferraz
Pereira
Universidade Federal de Uberlândia -
UFU



Prof. Dr. Osvaldo Freitãs de Jesus
Universidade de Uberaba – UNIUBE

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

- L6281 Lima, Valdiane Maria de.
Leitura e escrita no 3º ano do ensino fundamental de uma escola pública do município de Uberlândia-MG: alfabetização de alunos, em tempos de impactos da pandemia e pós-retorno das aulas presenciais / Valdiane Maria de Lima. – Uberlândia (MG), 2024.
122 f. : il., color.
- Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica. Linha de pesquisa: Práticas Docentes para Educação Básica.
Orientadora: Profa. Dra. Gercina Santanta Novais.
1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Leitura. 4. Escrita. I. Novais, Gercina Santana. II. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação. III. Título.
- CDD 372.414

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora Gercina, pela paciência, pelos ensinamentos e questionamentos que faziam com que eu sáísse do lugar! Quão bom foi estar ao seu lado!

A todos os professores do Mestrado da UNIUBE, que propiciaram vários momentos de aprendizagem, de trocas e de constantes pensares...

A Secretaria da UNIUBE, em especial à Rosa, sempre com delicadeza e proatividade, resolvendo aquilo que precisava ser resolvido.

Aos colegas de curso que me acompanharam, durante esse período e dividiram comigo angústias, medos e possibilidades.

E, à minha família... sempre família!

“Enquanto tivermos vida, um cuida do outro! Para sempre!”

DEDICATÓRIA

Olhar para trás e ver o processo, fortalece o momento. Foram dias intensos, confesso, difíceis, mas estava cercada de pessoas que me fortaleceram, durante o caminhar. Por isso, dedico essa dissertação, primeiramente ao meu pai (in memória) que sempre me incentivou a estudar, pois segundo ele: “Tem que estudar, não ficar marcando toco! Estudo ninguém te toma, é seu!”, para minha mamãe Ana Maria que, na sua humildade, dizia com todo carinho: “Você vai conseguir!”.

Aos meus filhos Lara, Igor e Pedro que sempre me incentivaram, dando apoio e respeitando o meu tempo de dedicação aos estudos, que foram muitos...

Às minhas irmãs Valéria e Valdirene que são as Marias do meu coração e, para finalizar, ao Fernando Melo que sempre me incentivou, compreendendo a minha dedicação e estando ao meu lado para me fortalecer.

Por fim, não podia jamais deixar de agradecer a Deus, por tantas oportunidades de aprendizado, de crescimento e de força, eu sei: Ele sempre esteve comigo!

*A criança necessita de movimento, de ar, de luz certa.
Mas ainda algo mais. Um olhar no espaço,
Sentimento de liberdade – uma janela aberta.*

(Janusz Korczak *apud* Antônio, Severino, 2020, p.129)

*Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo,
homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.*

(Paulo Freire, 1997, p.79)

RESUMO

Esta pesquisa analisa os resultados da proficiência em leitura e escrita, com base nas orientações e materiais disponibilizados pela Prefeitura Municipal de Uberlândia/Secretaria Municipal de Educação (PMU/SME), para alfabetizar alunos do 3º ano do ensino fundamental, no retorno às aulas presenciais e final do ano letivo do ano de 2022, destacando concepções de alfabetização, orientações e seus significados para o ensino e aprendizagem da leitura e escrita. Essa investigação está vinculada à linha de pesquisa Práticas Docentes para a Educação Básica, do Programa de Pós-Graduação em Educação: formação docente para a Educação Básica – Mestrado Profissional, ao Grupo de Pesquisa Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas- FORDAPP, à Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão em Escolas de Educação Básica - RECEPE - e ao Projeto Guarda-chuva, intitulado “Pesquisa, Formação e Intervenção na Educação: estudos em contextos educativos escolares e não escolares. Os questionamentos foram: quais são os resultados dos discentes, do 3º ano do ensino fundamental, em relação à proficiência em leitura e escrita, no pós-pandemia do Covid-19, e as concepções de alfabetização presentes nas orientações e nos materiais, disponibilizados pela PMU/SMU, para alfabetizar alunos de uma escola da rede pública municipal de ensino de Uberlândia-MG, no retorno às aulas presenciais e no final do ano letivo do ano de 2022? Há aproximações e afastamentos entre as concepções e orientações sobre alfabetização presentes nos materiais disponibilizados e no Projeto Político Pedagógico (PPP)? Essa pesquisa, com enfoque qualitativo, contemplou revisão bibliográfica e pesquisa documental, realizada no primeiro semestre de 2022, ancorada nas elaborações de Saviani (2007), Vygotsky (1991), Ferreira e Teberosky (1999), Freire (1989) e Soares (2004), acerca de educação e alfabetização, e nas elaborações de Cellard (2008) sobre pesquisa documental. As análises dos resultados dos diagnósticos sobre proficiência em leitura e escrita, como uma das ações do Programa IAB, apresentaram: compreensão, 96,30% de aproveitamento, consolidado 77,16%, decodificação 73,46% e fluência 66,05%, indicando avanços, quando comparados aos resultados do início do ano letivo de 2022. Entretanto, os resultados da análise do livro, utilizado para a elaboração dos testes de leitura nesses mesmos quesitos, mostraram que, levando em consideração o previsto para o 3º ano, no PPP e na BNCC (compreensão, autonomia, inferências e antecipações, antes e durante a leitura) não foi alcançado. O referido livro não traz situações fomentadoras dessas habilidades e a concepção de alfabetização é centrada na decodificação e afastada da realidade do alfabetizando. Além disso, os testes de escrita livre e a produção textual não foram frequentes nos materiais de apoio analisados, dificultando a avaliação do desenvolvimento da escrita livre das crianças e capacidade de elaboração. Por conseguinte, conforme análise dos resultados articulados da pesquisa, foi possível afirmar que o processo de ensino, desenvolvido por meio do Programa IAB de língua portuguesa, não fortaleceu a alfabetização e o letramento do público-alvo dessa pesquisa, conferindo centralidade na decodificação, afastando-se do descrito na BNCC, nas Diretrizes Curriculares, no PNE, no PPP e no PME, no que se refere, especialmente, à concepção de alfabetização, vinculada à formação crítica do leitor-autor.

Palavras-chave: Leitura e Escrita. Alfabetização e Letramento. Pós-pandemia.

ABSTRACT

This research analyzes the results of proficiency in reading and writing based on the guidelines and materials made available by the Uberlândia City Hall/Municipal Department of Education (UCH/MDE) to literate students in the 3rd year of elementary school at the return to on-site classes and the end of the 2022 school year, highlighting conceptions of literacy, directives and their meanings for the teaching and learning of reading and writing. This research is linked to Teaching Practices for Basic Education, of the Postgraduate Program in Education: Teacher Training for Basic Education - Professional Master's Degree, to the Research Group Teacher Training, Right to Learn and Pedagogical Practices, to the Cooperative Network for Teaching, Research and Extension in Basic Education Schools and to the project entitled Education in diversity for citizenship: a study of school and non-school educational and training processes. The questionings were: what are the results of students in the third year of elementary school concerning proficiency in reading and writing in the post-pandemic of COVID-19, and the conceptions of literacy present in the specifications and materials made available by UHC/MDE, to literate students from a municipal public education school of Uberlândia, state of Minas Gerais, Brazil, on their return to on-site classes and at the end of the 2022 school year? Are there any similarities or differences between the conceptions and guidelines on literacy found in the materials provided and in the Pedagogical Political Project (PPP)? This research, with a qualitative approach, included a bibliographical review and documentary research, carried out in the first semester of 2022, anchored in the elaborations of Saviani (2007), Vygotsky (1991), Ferreiro and Teberosky (1999), Freire (1989) and Soares (2004), about education and literacy and in the elaborations of Cellard (2008) about documentary research. The analysis of the results on reading and writing proficiency, as one of the actions of the IAB Program, showed: comprehension, 96.30%, consolidated use 77.16%, decoding 73.46% and fluency 66.05%, indicating progress when compared to the beginning of the 2022 school year. However, the results of the analysis of the textbook used to prepare the reading tests in these same areas showed that taking into account what is provided for the 3rd grade in the PPP and the BNCC (comprehension, autonomy, inferences and anticipations, before and during reading) was not achieved. The mentioned book does not include situations that foster these skills and the concept of literacy is centered on decoding and far removed from the reality of the literacy student. In addition, free-writing tests and textual production were not frequent in the support materials analyzed, making it difficult to assess the development of children's free-writing and writing skills. Therefore, according to the analysis of the articulated results of the research, it was possible to state that the teaching process developed through the IAB Portuguese Language Program did not strengthen the alphabetization and literacy of the target audience of this research, giving centrality to decoding, moving away from what is described in the BNCC, the Curriculum Guidelines, the PNE, the PPP and the PME, especially with regard about the conception of literacy, linked to the critical formation of the reader-author.

Keywords: Reading and Writing. Literacy and Literacy. Post-pandemic.

LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÔNIMOS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular
Cemepe - Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz
CF - Constituição Federal
DCMs – Diretrizes Curriculares Municipais
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB - Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira
MEC – Ministério da Educação
OPAS - Organização Pan Americana de Saúde
PAIC – Programa Alfabetização na Idade Certa
PETs - Plano de Estudo Tutorado
PIA - Programa de Intervenção Pedagógica
PME – Plano Municipal de Educação
PMU - Prefeitura Municipal de Uberlândia
PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNE - Plano Nacional de Educação
PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPAs - Planos Plurianuais
PPP - Projeto Político Pedagógico
SME - Secretaria Municipal de Educação

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

ILUSTRAÇÃO 1 – Crianças na praça	22
ILUSTRAÇÃO 2 – Registro do nível pré-silábico	28
ILUSTRAÇÃO 3 – Registro do nível intermediário.....	29
ILUSTRAÇÃO 4 – Registro do nível 3.....	30
ILUSTRAÇÃO 5 - Registro do nível silábico	31
ILUSTRAÇÃO 6 - Registro do nível silábico-alfabético	32
ILUSTRAÇÃO 7 - Registro do nível alfabético.....	33
ILUSTRAÇÃO 8 – Fragmento de uma das lições do livro analisado	77
ILUSTRAÇÃO 9 – Capas dos livros analisados na pesquisa.....	83
ILUSTRAÇÃO 10 – Exemplo de uma página do livro analisado	84
ILUSTRAÇÃO 11 – Lições do PIA.....	96
ILUSTRAÇÃO 12 – Sequência de páginas do caderno de teste nº 3.....	97
ILUSTRAÇÃO 13 – Folha de registros de resultados.....	99
ILUSTRAÇÃO 14 – Fragmentos da obra em análise.....	105

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Quantidade de alunos x sucesso da busca	55
GRÁFICO 2 – Turma A – Leitura e escrita – Início do ano de 2022	57
GRÁFICO 3 – Turma B – Leitura e escrita – Início do ano de 2022	57
GRÁFICO 4 - Turma C – Leitura e escrita – Início do ano de 2022	58
GRÁFICO 5 - Articulação entre os documentos	81
GRÁFICO 6 – Etapa de construção das DCMs	81
GRÁFICO 7 - Turma A – Leitura e escrita – Final do ano de 2022	106
GRÁFICO 8 - Turma B – Leitura e escrita – Final do ano de 2022	107
GRÁFICO 9 - Turma C – Leitura e escrita – Final do ano de 2022	107

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Registro dos dados coletados no levantamento bibliográfico.....	40
QUADRO 2 – Registro detalhado da revisão de literatura.....	41
QUADRO 3 – Análise de ficha (Apêndice)	122
QUADRO 4 – Horários destinados à exibição das videoaulas.....	53
QUADRO 5 – Levantamento bibliográfico no período de 2019 a 2023	62
QUADRO 6 – Inventário organizado, a partir do levantamento bibliográfico.....	63
QUADRO 7 – Síntese do manual do professor	85
QUADRO 8 – Relatório dos Resultados dos testes por município: Uberlândia.....	102

SUMÁRIO

MEMÓRIAS: A rua: uma janela para vida	14
INTRODUÇÃO	24
Objetivo geral	35
Objetivos específicos	35
SEÇÃO 1. METODOLOGIA	39
1.1 Revisão Bibliográfica	39
1.2 Pesquisa documental	41
1.2.1 Base Nacional Curricular Comum	43
1.2.2 Plano Municipal de Educação – 2015-2025	43
1.2.3 Projeto Político Pedagógico.....	46
1.2.4 Plano de Ação da Escola.....	46
1.2.5 Programa IAB de língua portuguesa e outros. Livros de leitura. Programa Alfa e Beto de alfabetização	47
1.2.6 Instrumentos de diagnósticos	48
1.3 Análise dos Dados	48
SEÇÃO 2. A INTERVENÇÃO DO ESTADO EM TEMPOS DE PANDEMIA: ESCOLHAS SOBRE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS DAS ESCOLAS PÚBLICAS	51
SEÇÃO 3. O QUE REVELA A REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A PESQUISA	62
SEÇÃO 4. ANÁLISES DOS DOCUMENTOS	67
4.1. Programa IAB de língua portuguesa: Aprender a ler	68
4.1.1 Análise do Manual do Professor	85
4.2 As ações dentro da escola: Programa de Intervenção Pedagógica	95
4.3 Análise de gráficos e resultados	106
CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS E PROPOSIÇÕES	111
REFERÊNCIAS	115
APÊNDICE	122

MEMÓRIAS: A rua: uma janela para vida

Ao me deparar com a possibilidade de escrever sobre a minha vida, a minha trajetória, peguei-me pensando por vários momentos: quem sou eu? De onde eu vim? Qual a minha história? Em quem me tornei? Quais caminhos trilhei para chegar aonde estou? Já cheguei ao final ou há algo além que eu não consigo visualizar? Assim como retratam os versos iniciais da música *Minha vida*, de Rita Lee (2004)¹: “Tem lugares que me lembram / Minha vida, por onde andei...”

Na minha primeira infância, lembro-me de poucas coisas. É vago na memória... Sei que minha família: mãe, pai, alguns tios e tias moravam em zona rural e próximo a Ituiutaba/MG. Meu pai trabalhava em uma fazenda, era peão-agricultor e minha mãe cuidava da casa e dos 4 filhos que tivera, costurava as roupas da criançada... Nasci ali, na roça, no quarto de minha mãe, segundo ela, uma hora da manhã, e quem ajudou no meu parto foi minha bisavó Veneranda, à luz de lamparina, na penumbra ...

Desse lugar, lembro-me de uma pinguela² que tinha que atravessar, para ir à casa de minha bisavó. Em minha memória, o córrego era uma correnteza enorme, tinha medo de cair, parece que meu coração dispara só de lembrar. Lembro-me das árvores enormes, dos porcos do mato (Luis cacheiro), assim minha mãe chamava e dizia: “não chega perto, porque joga espinho”. Eu morria de medo daquele bicho que, mais tarde, vim a conhecer um pouco mais. Ainda perduram, vivos em minha memória, as fogueiras, os jogos de trucos e o som do acordeom. Meu pai tocava, e aquele forofonfom³ ainda é vivo em minhas lembranças.

Minha mãe, Ana Maria de Lima, hoje com 70 anos e meu pai, Vivaldo Fernandes de Lima (faleceu em outubro de 2021, devido a complicações da covid-19), ambos de origem humilde, trabalhadores rurais, com pouco estudo, mas com um caráter raro de se ver hoje em dia. Pessoas de palavras, pessoas com coração enorme, sempre acolhedores e dispostos a ajudar o outro.

Mudamo-nos para Uberlândia, no ano de 1978, no auge do êxodo rural⁴ no Brasil, com o intuito de encontrarmos melhores condições de vida, principalmente atendimento à saúde. Esse foi o motivo principal pelo qual minha família mudou-se para essa cidade. Meu irmão tinha uma doença não diagnosticada pelos médicos e, como os recursos à saúde eram

¹ Versão brasileira de "In my life" de "The Beatles", Paul McCartney, John Lennon. Versão: Rita Lee.

² Tronco ou viga que se atravessa sobre um ribeiro ou valo para servir de ponte.

³ Onomatopeia para o som produzido pelo acordeon.

⁴ Êxodo Rural: processo de migração das pessoas da zona rural para a zona urbana em busca de melhores condições de vida nos grandes centros urbanos.

precários na zona rural, viemos para essa cidade, cujo nome significa terra fértil. Aqui, conseguimos tratamento no Hospital Escola da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), mas, como era uma doença não diagnosticada e estava em estudo, minha mãe não aguentou ver meu irmão sendo “furado” diariamente, sem nenhuma perspectiva de melhoras, e ela “fugiu” do hospital, procurando atendimento em Uberaba, cidade próxima a Uberlândia. E assim, continuou o tratamento até o dia em que o médico diagnosticou meu irmão com leucemia⁵ e que não havia muito a fazer, pois o tratamento, à época, era um transplante que só poderia ser realizado nos Estados Unidos da América. Eu não entendia nada, só sabia que era algo grave e que, mediante a nossa situação financeira, não tínhamos condições de fazer o tratamento devido. Meu irmão veio a falecer em 05 de janeiro de 1980, quando completaria 5 anos de idade.

Após a morte do meu irmão, meus pais decidiram ficar por aqui, pois as condições de trabalho eram melhores. E assim fixamos moradia em Uberlândia.

Estudei na Escola Estadual Marechal Castelo Branco, situada no Bairro Jaraguá, onde morávamos, até quase concluir o ensino fundamental. Naquela época, não havia pré-escola, educação infantil. Lembro-me de algumas professoras: Dona Fátima, ela tinha os olhos verdes e isso me chamava muito a atenção, era muito brava, não podíamos conversar! Lembro da dona Selma, essa sim, era um doce. Todos os dias fazíamos treino ortográfico. Eram muitas palavras... Aquelas com x, sc, z, s, ss... Era um caderno só para isso. Tinha o caderno de redação que fazíamos toda semana e eu inventava muitas histórias. Lembram da tradicional *Minhas férias*? Eu fiz também, mas eu não escrevia o que de fato acontecia, eu inventava, criava as férias dos meus sonhos, aquilo que, de fato, eu gostaria de ter feito, mas não fiz! Eram tão reais as minhas histórias que, um dia, a professora me perguntou se eu tinha feito aquilo mesmo!

Na quarta série fui reprovada em matemática. Como eu chorei... aquilo foi horrível. Doeu muito, senti vergonha! Quando li a palavra REPROVADA, lembro que me perguntei: o que é isso? Eu não sabia. E, quando descobri o seu real significado, eu fiquei muito entristecida e chorei envergonhada, pois sabia que os meus amigos iriam para a série posterior e eu ficaria “atrasada”. Mas, depois de algum tempo, ao cursar novamente a mesma série, descobri que foi bom eu repetir a quarta série, pois um ano depois, quando a mesma

⁵ Leucemia é o câncer das células brancas do sangue (leucócitos), que começa na medula óssea. Na maioria dos casos, a leucemia invade o sangue muito rapidamente, podendo se espalhar para outros órgãos, como gânglios linfáticos, baço, fígado e sistema nervoso central. Disponível em: <https://www.gacrn.org.br/single-post/os-05-tipos-de-c%C3%A2ncer-infantil-mais-comuns>.

professora (Heloísa) que me reprovou, explicava o conteúdo, eu pensava: era isso que ela estava falando, hoje eu entendo. Depois dessa reprovação, eu amadureci muito o cognitivo. Passei a ser um dos destaques da sala, minhas notas eram as melhores. Foi nesse período que constituí grandes amizades que perduram até hoje.

Minha rotina era bastante exigente, pois logo que retornava da escola, tinha que cumprir diversas responsabilidades domésticas, como lavar louça, limpar banheiro e varrer o quintal. Essas tarefas eram compartilhadas com minhas duas irmãs e, sempre após a conclusão dessas tarefas, eu tinha um tempo livre para aproveitar na rua, o que foi fundamental para a minha formação pessoal. A rua era um espaço onde eu interagia com meus colegas, e havia muitos deles. Na rua eu brincava e como eu brincava! Só voltava para casa, quando a noite iniciava ou quando minha mãe gritava ao longe: “hora de entrar!” Essa vivência teve um papel importante na minha construção como pessoa.

Parecia que combinávamos, a criançada saía às ruas... hora de brincar e brigar, pois na mesma proporção que brincávamos, resolvíamos os conflitos. Tudo resolvido entre nós, sem pai e nem mãe. A rua era dos mais fortes; era daqueles que tinham argumentos, que questionavam e que, às vezes, não aceitavam, mas que, às vezes, cediam.

Foi nessa rua de terra batida, sem calçadas definidas que vivi meus primeiros anos, minha primeira infância... Diante disso, escolhi algumas brincadeiras que fizeram parte da minha infância, para mostrar o que elas me proporcionaram e como o brincar reverberou um futuro cheio de vida e de habilidades que foram constituídas com esse brincar e, hoje, estão presentes na minha atuação como docente.

Vamos começar com bandeirinha estourada?

*Bandeirinha estourada,
quem roubar
Não vale nada!*

Assim era o início da brincadeira, era o ponto de partida! Coração acelerado! Era hora de atacar. Ao mesmo tempo de defender. É preciso ter estratégias. Conhecer o campo alheio. Os pontos fracos. Os pontos fortes. É preciso ficar em uma posição que a visão seja ampla. Nessa brincadeira é preciso, além de muita estratégia, agilidade e isso eu tinha de sobra. Não podia bobear e eu já estava lá no outro campo. Ágil, atenta, para me pegar tinha que correr muito. Na maioria das vezes, eu preferia atacar, assim como na minha vida real. Não sou de ficar parada, esperando as coisas acontecerem, corro atrás. Às vezes, eu preferia

ficar na defensiva, esperando o ataque, pois se ele viesse estaria preparada. Quem nunca ficou na defensiva na vida real?

Segundo Kishimoto (1999, p.11), “o jogo e a criança caminham juntos desde o momento que se fixa a imagem da criança como um ser que brinca. Portadora de uma especificidade que se expressa pelo ato lúdico, a infância carrega consigo as brincadeiras que se perpetuam e se renovam a cada geração”.

Huizinga (2001) reporta que o jogo não é uma atividade inata, que nasce com os seres. Que não surge de forma natural, posto que segue regras livremente aceitas.

[...] o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida quotidiana. (Huizinga, 2001, p. 33)

A brincadeira de bandeirinha é cheia de regras livremente elaboradas e obrigatórias de se cumprir. Para que a brincadeira seja válida, é preciso lembrar da cantiga: *quem roubar não vale nada*. É cheia de tensão, quando, por exemplo, estamos elaborando, planejando estratégias de ataque, ao mesmo tempo cheia de alegria, quando pegamos a bandeira e a trazemos para o nosso campo.

Além disso, a brincadeira cria vínculos sociais, ajuda a criança e, conseqüentemente, o futuro adulto a viver em sociedade, a respeitar o outro que possui o mesmo direito que o seu. Aprende a seguir as regras, a ganhar e a perder, mas confesso que perder, para mim, desencadeava algumas lágrimas, uma dor forte no peito que despertava raiva e, ao mesmo tempo, o desejo de melhorar. Nas falas sábias de minha mãe: *Se perdeu é porque tá ruim, é preciso fazer melhor*, e isso era “um tapa na cara”, ainda dizia: *tem falha é preciso encontrá-la e saná-la!* Na vida real isso ocorre a todo instante!

Vamos brincar de carimbada? A brincadeira perdura até hoje! Que delícia! Algumas com modificações, mudanças, mas vamos falar da minha. Dois times. Cada um no seu campo. Uma bola. E muita mira.

“O fundo não carimba”

“primeira não carimba”

“cansa ele(a)”

“carimba os mais fracos primeiro

Nessa atividade, é fundamental ter habilidade na mira e na agilidade para desviar da bola, pois uma bolada pode deixar uma marca. Há uma mistura de estratégia e agilidade envolvida, e muitas tardes foram dedicadas a jogar carimbada. Embora houvesse rivalidade e medo, também havia coragem. Não era possível ficar escondido no canto, era necessário ter coragem e agir. Era uma sensação incrível, quando o oponente mirava em você e arremessava a bola com toda a força, mas você conseguia encaixá-la no peito, chegando até mesmo a pular para trás, para absorver a força da esfera. No entanto, era preciso ter estratégia, tempo certo e concentração, para encaixar a bola, caso contrário, você seria atingido por uma bolada que tirava o fôlego.

Hoje, percebo que eu vivia a educação física nas ruas e, segundo os pressupostos dessa disciplina, o jogo:

Atividade humana que se manifesta na realidade concreta de forma lúdica, exploratória e intencional, dentro de um processo de desenvolvimento individual e de interação social, por meio do qual se adquirem, progressivamente, concepções de homem, mundo, sociedade e valores assimilados ao longo desse processo. Sua finalidade primordial é que o sujeito reproduza suas condições de vida social, ao mesmo tempo em que se organiza corporalmente e aprende a conhecer a si mesmo e aos outros, bem como os papéis assumidos por cada um dos participantes durante o jogo, desenvolvendo-se, assim, a sua personalidade. De acordo com as características do processo, pode-se promover a cooperação e a criatividade, ou também, o individualismo e a submissão às normas estabelecidas (Diário Oficial de Uberlândia, 2003, p. 32).

E agora? Vamos de finca? Essa brincadeira talvez não seja conhecida por muita gente... não sei de onde veio, aprendi com um vizinho, colega de rua. Lembro que brinquei muito. Assim como as frutas têm época, a brincadeira finca tem também. Para brincar de finca era preciso estar na época chuvosa, pois a chuva amolecia a terra batida, deixava-a úmida, possibilitando a entrada da faca com mais facilidade na terra molhada.

A brincadeira exigia apenas uma ferramenta simples: uma faca afiada. Embora, hoje em dia, possamos encontrar versões mais seguras, como um pedaço de madeira com um prego pontiagudo, na época em que eu brincava, usávamos uma faca de verdade. Minha mãe precisava ficar atenta, pois um objeto de cozinha se transformava em brinquedo para as crianças. É importante ressaltar que se apresentássemos essa brincadeira para as crianças de hoje, elas certamente ficariam chocadas e não a aprovariam devido ao risco de se machucarem. No entanto, cada geração tem suas próprias brincadeiras e formas de se divertir.

Não me lembro de ter me machucado. Pelo contrário, adquiri muita destreza ao movimentar o objeto; pois, ao final do jogo, ficávamos conversando e movimentando a faca,

como: girar, jogar pra cima e pegar... O objetivo da brincadeira era traçar um caminho de sua casinha, até a casinha do oponente (ida e volta). Quem chegasse primeiro, na sua casinha, era o vencedor.

Nesse jogo, além das estratégias de condução da faca, era preciso traçar a distância a percorrer. Era uma corrida cheia de ansiedade, controle do tempo, disputa e estratégias. Às vezes, arriscávamos uma distância maior, mas o risco de a faca não fincar na terra era muito grande; assim, dependendo da situação, era melhor ir aos poucos e, nesses casos, era menos arriscado.

Quem hoje não participa de uma corrida contra o tempo? Quem não calcula a distância a ser percorrida? Quem não se arrisca para fazer uma jogada mais atrevida: uma mudança, uma reviravolta, uma escolha ou prefere “um pássaro na mão do que dois voando”?

Além dos jogos competitivos, as tardes da infância também foram preenchidas com atividades, como escalar árvores, brincar de casinha e de faz de conta, mostrando que o ato de brincar era importante. Na época, não se tinha ideia dos benefícios que essas brincadeiras teriam na vida adulta.

Muitos autores contemporâneos sustentam a importância do ato de brincar na infância, uma vez que esse contribui para o desenvolvimento das crianças. A brincadeira desempenha um papel fundamental na aquisição de habilidades que serão úteis no futuro. É por isso que, no contexto das brincadeiras, os meios são tão importantes quanto os fins, já que, à primeira vista, brincar pode não parecer ter um propósito claro. No entanto, os benefícios dessa prática se tornam evidentes mais tarde.

É indiscutível a alegria que subir em árvores trazia, durante a infância. As árvores, como a goiabeira no quintal e a mangueira no quintal ao lado, ofereciam uma grande oportunidade de diversão para nós, crianças da rua. Éramos capazes de perceber a fragilidade e os desafios dos galhos, alguns grossos e outros finos. Apesar de sentir um frio na barriga, ao chegar a uma altura considerável, não pude deixar de me aventurar pelos galhos mais altos. Essa atividade, além de ser divertida, também envolvia a coordenação motora, a agilidade e o raciocínio, pois um erro no controle de peso e força do galho poderia resultar em uma queda.

E o que falar da casinha em árvores? Eu já! Levava os cobertores, as bonecas, algumas latas e lá fazia meu imaginário voar! Quedas? Lembro-me de algumas. Quem nunca caiu de uma árvore?

Vygotsky (1991) considera a brincadeira como um desenvolvimento condensado, ou seja, são várias habilidades desenvolvidas em um único ato de brincar. Para o autor, as brincadeiras fornecem ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. Para Brougère (1997), a brincadeira pressupõe uma forma de aprender, pois desenvolve a comunicação entre o seu mundo e um mundo de comunicações complexas, distinguindo a realidade, o imaginário e a invenção. Na brincadeira, a tomada de decisões é ativa, viva. Quando decidimos brincar, aceitamos uma proposta sugerida ou vinda de outro colega, com regras preestabelecidas.

Na construção desse breve relato de minhas memórias, poderia fazer menção de inúmeras brincadeiras que fizeram parte da minha infância, mas que aqui não serão descritas: dólar (brincadeira inventada pelo grupo), bolinha de gude, pique-esconde, boia no rio, escorrega nos morros (em frente ao antigo Bell Vedere/bairro Jaraguá) “cozinhadinha” (comidinha de verdade no fogãozinho), pula carniça, pique de rua, cai no poço, cadeirinha, soltar pipa, bete, pique na lata, salãozinho, garrafão, entre tantas outras que marcaram as minhas vivências. Ressalto que todas eram vividas intensamente, cheia de vidas, de alegrias, de sentimentos e, às vezes, dor pelo perder...

Aos poucos, o amadurecer foi tomando conta da minha vida, acredito que até um pouco tardio, pois demorei para sair das ruas. Entre o amadurecer, adolescer e as necessidades diárias de um adulto que precisa trabalhar, procurar formas de sustento, fui diminuindo o meu brincar, mas não o excluindo da minha vida.

Hoje, sou professora do ensino fundamental, trabalho em duas escolas. Em uma estou como vice-diretora e em outra professora. Vejo claramente como a minha infância e o brincar influenciam na minha prática. Proporcionar oportunidades de brincar às crianças, embora de uma forma diferente das vividas por mim, é gratificante. É gratificante também contar sobre brincadeiras, falar sobre os sentimentos, resolver conflitos, junto de uma geração que, ao meu ver, é tolhida, em partes, dessas vivências.

Agradeço imensamente à minha mãe, que nunca me proibiu as ruas. Não se importava com os pés sujos que chegavam ao final do dia. Às vezes comentava: “só dá para ver o branco dos olhos”. Na simplicidade, acredito que sem saber, ajudou na formação da adulta que me tornei hoje.

Vimos que vários autores defendem o brincar, como possibilidade de formação de um adulto a posteriori e, isso eu consigo perceber claramente hoje, visualizando como essa

infância carente no financeiro, mas rica em experiências, proporcionou-me agilidade, motricidade, imaginação, logística, planejamento...

Como tudo isso foi cravado na minha infância, no meu ser, no meu coração, o amor pelo brincar se tornou bandeira nas aulas, com as minhas crianças. Minha prática não poderia ser diferente, **é minha responsabilidade**, diante de tudo que eu vivi, oferecer um pouquinho dessa experiência para meus pequenos, que vivem em uma nova geração, em que o brincar foi reinventado, devido às múltiplas mudanças culturais, sociais e econômicas da sociedade atual. Mas argumento que não podemos retirar, dessa nova geração, o encantamento pelo brincar, mesmo que seja de um jeito diferente.

Dessa forma, diante de tantas vivências que me proporcionou o brincar e, com esse ato de brincar, tantos desafios e possibilidades de busca e de aprendizagem, eu não poderia deixar de me desafiar em nova proposta de estudo: o mestrado. No desafio de ampliar minha formação, optei por desenvolver um projeto de pesquisa sobre os resultados da proficiência em leitura e escrita, as orientações e os materiais disponibilizados, para alfabetizar alunos do 3º ano do ensino fundamental, de uma escola da rede pública municipal de ensino de Uberlândia-MG, no momento de retorno às aulas presenciais (pós-pandemia) e no final do ano letivo do ano de 2022, destacando concepções de alfabetização, orientações e seus significados para o ensino e aprendizagem da leitura e escrita.

Observo que a minha busca por crescimento é constante, e contribuir com um olhar mais específico para determinado ano de escolarização, bem como para as consequências de uma pandemia a um grupo de alunos de escola pública, faz com que eu continue conectada à minha infância e, ao mesmo tempo, amplia minhas possibilidades no exercício da profissão. Assim, com as parcerias realizadas, o olhar atento, a busca, a flexibilidade, as estratégias e os planejamentos, os desafios são vividos, a partir de uma nova perspectiva: o desafio de estudar sobre um tema atual e que requer coragem, planejamento e ousadia; qualificações essas que foram exercitadas na minha infância.

Assim sendo, leveza e seriedade no brincar, leveza e seriedade no refletir. No início, não sabia o quanto seria árduo esse caminhar, mas, com certeza, ele tem me fortalecido para novas buscas e, conseqüentemente, para novos aprendizados.

Nesse sentido, registro nesse memorial um poema de Fernando Pessoa (1986) e convido à observação da pintura de Ivan Cruz.

Quando as crianças brincam

*Quando as crianças brincam
E eu as oiço brincar,*

*Qualquer coisa em minha alma
Começa a se alegrar.*

*E toda aquela infância
Que não tive me vem,
Numa onda de alegria
Que não foi de ninguém.*

*Se quem fui é enigma,
E quem serei visão,*

*Quem sou ao menos sinta
Isto no coração.*

Atenho-me à primeira estrofe desse poema: “*Quando as crianças brincam/ E eu as oiço brincar, Qualquer coisa em minha alma/ Começa a se alegrar.*” e como se alegra, pois o brincar é vivo!

Ilustração 1: Crianças na praça.



Fonte: Ivan Cruz⁶.

“A criança que não brinca não é feliz, ao adulto que quando criança não brincou, falta-lhe um pedaço no coração”.

Ivan Cruz

⁶ O artista Plástico Ivan Cruz nasceu em 1947 nos subúrbios do Rio de Janeiro, e brincava pelas ruas de seu bairro como toda criança... Apesar de amante da Arte, enveredou-se pelo caminho do Direito e se formou em 1970, mas nunca deixando de lado a pintura, o que mostrou frequentando a Sociedade Brasileira de Belas Artes nos anos 60 e visitas constantes ao MAM e ao Museu Nacional de Belas Artes. Em 1978 troca o sucesso financeiro do Rio pela beleza natural de Cabo Frio: o sol, o mar e seus frutos contagiam seu espírito. Disponível em: <https://www.ivancruz.com.br/>. Acesso em: 03/02/2024.

Posso dizer, com convicção, diante de tanto brincar e viver, na infância, momentos tão ricos e intensos, o meu coração está por inteiro e cheio de alegria, quando vejo que tenho a possibilidade de proporcionar, como professora, uma educação na infância, vinculada ao viver plenamente, à busca, ao aprender, de maneira a contribuir para uma sociedade cheia de conhecimentos necessários a uma vida humanizada, por meio dos estudos, da intervenção transformadora e da busca por conhecimento engajado.

Nesse processo, venho problematizando a alfabetização da criança, especialmente, resultados sobre proficiência em leitura e escrita, as orientações acerca do como ensinar a ler e escrever e as concepções de alfabetização e seus impactos na escolha de estratégias pedagógicas e no direito das crianças de ler o mundo e os textos. Essa problematização auxiliou a definição do tema da pesquisa desenvolvida sobre leitura e escrita no 3º ano do ensino fundamental, em tempos dos efeitos da pandemia do Coronavírus e as decisões do Estado frente a essa realidade.

INTRODUÇÃO

Em março de 2020, a pandemia da Covid-19⁷ atingiu o Brasil, trazendo um cenário de dúvidas e medo do desconhecido. Para muitos, apenas um breve período que passaria em pouco tempo, visto como um período gripal. Porém não foi assim, visto que, também, o cenário internacional demonstrava a preocupação e exigência de ações rápidas e eficientes, para conter a epidemia que se alastrava rapidamente em todos os lugares do mundo.

Dessa forma, diante dos avisos da Organização Mundial de Saúde (OMS), a insegurança e o sentimento de impotência tomaram conta de todos(as), exigindo dos governantes, dos vários países do mundo, a adoção de medidas de distanciamento e isolamento social, que viessem a conter a epidemia, com o intuito de evitar a propagação do vírus.

A disseminação do vírus foi rápida, em razão de seu alto poder de infecção e, ainda, de sua enorme capacidade em gerar variantes, causando óbitos em escala crescente e em contínuas ondas de contaminação. Segundo a Organização Pan Americana de Saúde (OPAS)⁸, os números, nos anos de 2020 a 2021, chegaram à marca de 14,9 milhões de óbitos no mundo. Nesse sentido, exigências de medidas restritivas ficavam cada vez mais rigorosas. No Brasil, segundo as estatísticas do Informs.saude⁹, nos anos de 2020 a janeiro de 2024, houve um montante de 38.338.153 casos acumulados de Covid-19, sendo que, desse quantitativo, 709.407, vieram a óbito, apresentando uma taxa de mortalidade de 337,58 óbitos a cada 100 mil habitantes. No município de Uberlândia, *locus* da presente pesquisa, segundo as estatísticas, 240.329 casos acumulados, apresentando 3594 óbitos, com uma taxa de mortalidade de 519,89 por 100 mil habitantes.

Não houve em cada canto do mundo, quem não sentisse os efeitos pandêmicos nos diversos setores: saúde, educação, economia.

⁷ SARS-CoV-2: vírus da família dos coronavírus que, ao infectar humanos, causa uma doença chamada Covid-19. O nome Covid é a junção de letras que se referem a (co)rona (vi)rus (d)isease, o que na tradução para o português seria "doença do coronavírus". Já o número 19 está ligado a 2019, ano da aparição dos primeiros casos, segundo a Organização Mundial de Saúde.

⁸ OPAS: É uma organização Internacional Pan Americana de Saúde cujo objetivo principal é proteger a saúde da população. É um sistema interamericano de saúde, atua como escritório Regional para OMS (Organização Mundial de Saúde). Promove a tomada de decisões com o intuito de promover a saúde como engrenagem para o desenvolvimento sustentável.

⁹ Informs.saude. Site oficial do Governo Federal junto ao ministério da Saúde (SUS) que divulga os dados atualizados sobre Covid-19 no país, nas regiões e nos municípios por ano, semana. Disponível em: https://informs.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html Acesso em: 02/02/2024.

Dentre os setores afetados, encontra-se a educação, pois segundo a pesquisa publicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), divulgada em julho de 2021, 99,3% das escolas brasileiras suspenderam as atividades presenciais durante a pandemia da Covid-19. Com a decisão de fechamento das instituições escolares era preciso garantir o aprendizado e os avanços intelectuais dos diversos estudantes do país, bem como a manutenção e a permanência dos discentes nos processos de ensino e aprendizado. Paralelamente a isso, visualizamos um cenário de morte que assolou toda a população brasileira. Nesse período, diante da propagação da Covid19, as crianças, jovens, adultos e idosos foram afastados das escolas, perdendo a relação cotidiana com colegas e professores, bem como a intervenção presencial do professor nos processos de ensino e aprendizagem e o espaço de convivência nas unidades escolares. Coube aos pais, às mães ou outro responsável, na maioria das vezes, a função de acompanhamento escolar de seus filhos. O Comitê extraordinário COVID-19, no exercício da atribuição que lhe confere o art. 2º do Decreto nº 47886, de 15 de março de 2020 e, tendo em vista o disposto na Lei Federal nº13979, de 6 de fevereiro de 2020, na Medida Provisória nº 926, de 20 de março de 2020, no Decreto Federal nº10.282, de 20 de março de 2020, no Decreto Legislativo Federal nº6, de 20 de março de 2020, no Decreto NE nº113, de 12 de março de 2020 e no decreto nº 47891, de 20 de março, deliberou:

Art. 1º Esta deliberação dispõe sobre as medidas adotadas no âmbito do Sistema Estadual de Educação, enquanto durar o estado de CALAMIDADE PÚBLICA em todo território do Estado nos termos do Decreto nº 47891, de 20 de março de 2020.

Art. 2º Ficam suspensas, por tempo indeterminado, as atividades presenciais de educação escolar básica em todas as unidades da rede pública estadual de ensino (Brasil, 2020, sp.).

Foi preciso argumentar a favor da necessidade de se unirem forças dos diversos setores governamentais, para que todas as esferas federais, estaduais e municipais pudessem se organizar de forma a manter a conexão escola e estudantes, tentando garantir o desenvolvimento e a aprendizagem de todos(as).

É nesse cenário de isolamento e distanciamento que recorreremos às formulações de L. S. Vygotsky (1995, p.34), quando afirma que “A cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema do comportamento humano em desenvolvimento”. Nessa perspectiva, podemos falar de educação como apropriação e recriação de cultura, bem como compreender a escola como local de produção de conhecimento científico. Portanto, fez-se necessário que a escola se

organizasse de forma a propiciar aos sujeitos participação, criticidade e criatividade (Oliveira; Moraes; Dourado, 2008), de modo que os indivíduos fossem capazes de transformar não somente a sua vida, mas a de seus semelhantes (Novo; Mota, 2019). Dessa forma, a relação entre sociedade e educação mantém-se em constantes transformações.

Tendo em vista as constantes transformações da sociedade e do ser humano, bem como o papel da educação escolar nesse processo, é importante refletirmos com maior profundidade sobre os anos de 2020 a 2022, recorte temporal da nossa problematização de pesquisa, no qual vivemos o período da impossibilidade (sendo todo o ano de 2020 e 2021, parcialmente) de os alunos estarem presencialmente na sala de aula, devido à pandemia da Covid-19 e os efeitos nos processos de alfabetização. Esse período de distanciamento perdurou por aproximadamente um ano e cinco meses, no qual foi possível percebermos as dificuldades das famílias que, de forma geral, foram grandes. Dentre elas, destacamos aqui as relacionadas à escolarização, especialmente dos alunos oriundos das classes populares. Deparamo-nos, na escola pública, com famílias que não conheciam o conteúdo previsto no currículo escolar, necessário à resolução dos exercícios presentes nos Planos de Estudos Tutorados (PETs),¹⁰ disponibilizados para os alunos, pelas redes públicas de educação básica. Os exercícios, consolidados em um PET, eram enviados para a criança resolver em casa, como reposição de carga horária. Esses exercícios eram elaborados de acordo com o ano escolar, em que a criança estava, e as habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Diante das situações elencadas anteriormente, a escola recebeu muitas reclamações por parte das famílias, pois as crianças não conseguiam executar a tarefa, não sabiam ler e escrever e não tinham internet compatível e(ou) equipamento, para atender todos os membros da família.

Assim sendo, foi necessário ampliar o olhar e as demandas por políticas públicas educacionais que contribuíssem, para garantir a educação de qualidade aos estudantes da escola pública, contemplando a disponibilidade de profissionais da educação, para atender as demandas educacionais dos estudantes, bem como acesso aos equipamentos e tecnologias

¹⁰ PET: Plano de Estudo tutorado era um documento impresso pela escola e distribuído às famílias que dirigiam até a instituição para pegar o plano de estudo. Esse plano era composto pelas diversas áreas do conhecimento como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e geografia e ainda tinham atividades de Artes e Educação física. Os conteúdos eram elaborados de acordo com o currículo da série em que a criança cursava. Esses PETs a princípio foram elaborados pela equipe pedagógica do Cemepe e a posteriori foi encaminhado para as escolas, juntamente com seus profissionais que elaborassem esse material seguindo o plano curricular e adaptando para a realidade social da clientela atendida na região de cada escola.

digitais, além da alimentação escolar, entre outros. Isso porque o distanciamento fortaleceu a desigualdade social e escolar, escancarando a debilidade dos meios tecnológicos, vinculados ao acesso tanto de docentes quanto de discentes, principalmente das escolas públicas, demonstrando a falta de equidade do acesso às tecnologias digitais, além de evidenciar a necessidade de implementação de políticas públicas de universalização do acesso tecnológico. Importante observar que essa mesma dificuldade não se apresentou à maioria dos alunos da rede privada de educação. Nessa medida, é preciso estabelecer políticas públicas que visem à diminuição das desigualdades existentes entre alunos das escolas públicas e privadas, a título de ilustração em relação às condições de alfabetização em tempos de pandemia e após retorno às aulas presenciais.

Vygotsky (1989) discorre sobre a construção da linguagem escrita, a partir da abordagem histórico cultural, e argumenta que a mesma ocorre no campo das representações simbólicas, resultando da interação entre sujeito e objeto, sujeito e sujeitos, mediada por instrumentos e signos. O autor expõe sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento, destacando a importância da interação dinâmica em que se relacionam sujeito-sujeito-objeto. Argumenta, também, que a aprendizagem pode potencializar o desenvolvimento e reconhece o papel da escola, como espaço de ensino e aprendizagem do conhecimento científico. Por conseguinte, cresce a importância das políticas públicas educacionais com foco no acesso, permanência e conclusão com qualidade dos estudos.

Ferreiro e Teberosky (1999) destacam a importância da leitura, quando defendem que a criança, quando lê, estimula o raciocínio e o imaginário, amplia conhecimentos, realiza novas conexões, amplia a capacidade de comunicação, aumenta o vocabulário, entre outros benefícios. Essas autoras adotaram o construtivismo¹¹, ancorando-se nas elaborações de Piaget (1971), para pensar no processo de construção de escrita. Para essas autoras, os professores utilizam, frequentemente, elaborações do construtivismo e do interacionismo, a fim de identificarem em que nível de escrita e leitura a criança se encontra, independente do ano escolar em questão. Nesse período dos anos iniciais, é muito importante que ocorram estímulos para fomentar a linguagem escrita e a leitura.

¹¹ O termo construtivismo é bastante difundido nas disciplinas da Psicologia, Educação, sociologia e Filosofia e se pegarmos o termo estrito é a posição que defende o papel ativo do sujeito na sua relação com o objeto do conhecimento e sua construção de suas representações da realidade. Para Piaget, uma construção do conhecimento exige uma colaboração necessária entre o sujeito que conhece e o objeto conhecido. É o sujeito que ativo e a partir da ação, constrói suas representações do mundo interagindo com o objeto conhecido. Disponível em <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/15/12/o-construtivismo-e-jean-piaget> Acesso em: 10/02/2024.

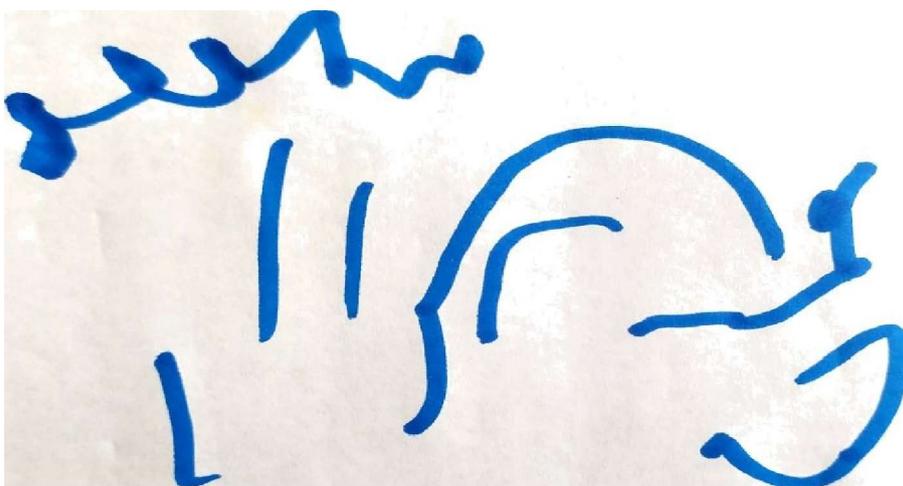
[...] A criança que cresce em um meio letrado está exposta a influência de uma série de ações. Em todo momento do seu cotidiano escolar, a criança está interagindo com colegas e professores, entre os quais, durante todo o ano letivo, trocam experiência de leituras e fazem interpretações do que estava escrito. (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 59).

Na perspectiva das autoras em questão, a língua escrita deixa de ser uma simples aquisição simbólica de códigos e decodificação de palavras, sílabas e letras, passando a ser compreendida como um sistema de representação. Tais estudos, oferecidos pelas pesquisadoras, verificam o caminho percorrido pelas crianças sobre a aprendizagem e o conhecimento da língua escrita, ou seja, como a criança está pensando a escrita.

Ferreiro e Teberosky (1999) destacam que a construção da escrita das crianças pode contemplar cinco hipóteses fundamentais, levando-se em conta a compreensão de como as crianças adquirem a linguagem escrita. São elas: pré-silábico, intermediário, silábico, silábico-alfabética e alfabética, demonstradas a seguir. A descrição dos níveis silábicos foi embasada na teoria de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999).

Nível 1 - Nesta fase, a criança acredita que escrever é o mesmo que desenhar o objeto. A criança nesse estágio não registra os traços no papel, com a intenção de realizar o registro sonoro do que foi proposto para a escrita. Ela não chegou a compreender a relação entre o registro gráfico e o aspecto sonoro da fala. De acordo com esse nível, para exemplificar, segue a escrita de uma criança de 4 anos (Ilustração 2), aluna da escola, tomada como local da pesquisa.

Ilustração 2 - Registro do nível pré-silábico.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

Primeira escrita: bola. Segunda: Eu gosto de brincar.

“Isso aqui é eu brincando,” (A.T, 04 anos)

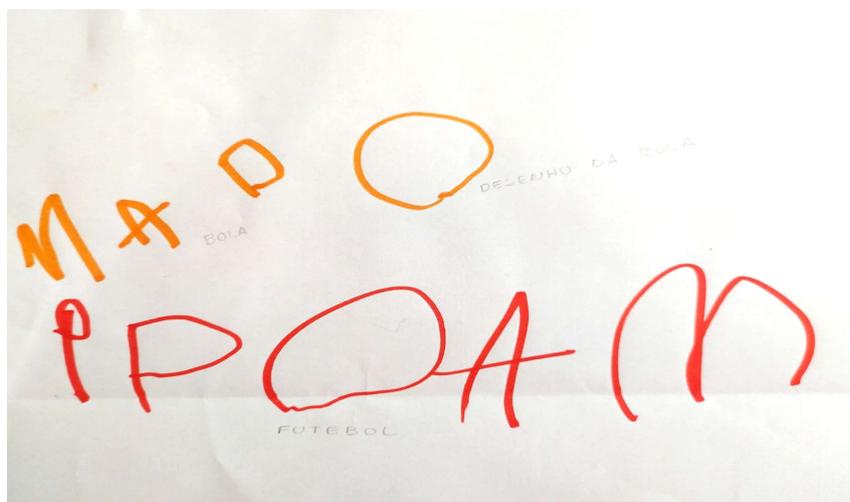
Nessa hipótese, a criança associa a escrita ao tamanho do objeto. Os traços são bastantes semelhantes, descontínuos (cujo modelo é o traçado em letra de imprensa) ou com maior continuidade (pelo traçado em letra cursiva). Nessa fase a criança espera que a escrita seja proporcional ao tamanho ou idade dessa pessoa e não ao comprimento em si da palavra.

Nesse nível, a leitura do escrito é sempre global e as relações entre o todo e as partes estão longe de serem analisáveis, pois cada letra vale pelo todo. E as análises da Psicogênese da língua escrita também exemplificam essa conduta, indicando a existência de alguma indecisão momentânea das crianças, para definir ou classificar os grafismos produzidos (desenhos ou escritas). Ferreiro e Teberosky (1999) interpretam essa indecisão como decorrentes das dificuldades de compreender a função da escrita, fato que, em alguns momentos, faz com que a criança responda a proposta de escrita com um desenho; pois, para ela, o desenho pode ser classificado como escrita. Em outros casos, algumas crianças colocam a escrita e ao lado o desenho, no intuito de garantir significado à escrita.

Nível 2 - Nesse nível, aparecem, no registro da criança, as letras já incorporadas em seu repertório. Porém, esse repertório é ainda pequeno, pois repete letras em formas alternadas. Não há, nesse momento, a relação som e letra, para representar a palavra.

Nesse nível, a hipótese de que a quantidade mínima de caracteres deve compor uma escrita, bem como a necessidade de variá-los, continua presente; no entanto, essas exigências continuam acrescidas da intenção de objetivar as diferenças do significado das palavras. Nesse exemplo (Ilustração 3), aparece ainda o desenho de uma bola junto à escrita.

Ilustração 3 – Registro do nível intermediário.



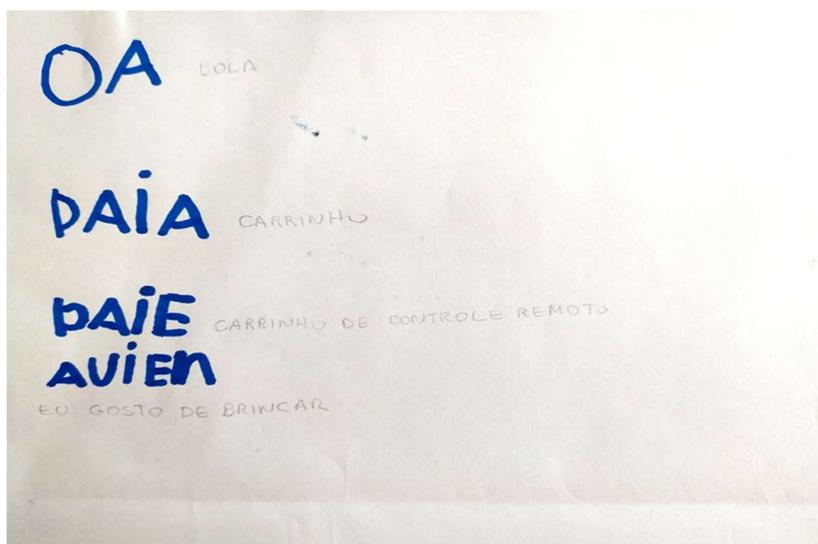
Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

Coloca letras aleatórias para escrever as palavras. Acrescenta junto à escrita o desenho. Leitura global, sem conexão letra e som. Não se arriscou a escrever: "Eu gosto de brincar." G. 04 anos.

É também frequente que, nesse nível, por influência cultural, a criança tenha se apropriado de algumas formas fixas e estáveis, particularmente a escrita do seu nome. Esse caso, possibilita duas situações: primeiro, a realização da escrita com base na cópia das letras do seu nome; segundo, pela capacidade de prever outras escritas, servindo as primeiras palavras, como modelo para escritas futuras. Contudo, nesse nível, a criança continua não analisando a escrita em partes, e sim na totalidade, não fragmentada, interpretando a palavra globalmente.

Nível 3 – Nesse nível, a criança começa a relacionar o som da palavra e o registro escrito. Esse momento em que os aspectos sonoros começam a ser percebidos pelo aluno é um divisor de águas no processo evolutivo. A criança é atribuir, a cada letra, o registro de uma sílaba falada, constituindo nesse momento a hipótese silábica (Ilustração 4), dando um salto qualitativo em relação aos níveis anteriores.

Ilustração 4 – Registro do nível 3.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

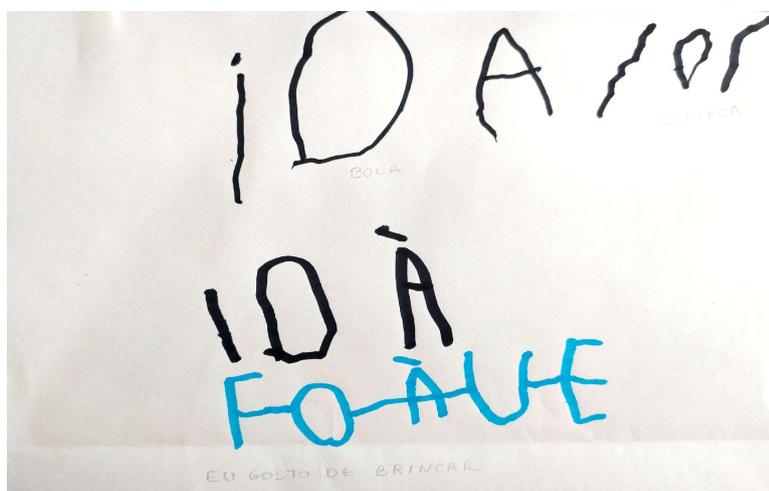
Primeira escrita: Bola. A criança apresenta valor sonoro no registro. Nas escritas subsequentes, coloca letras aleatórias para escrever as palavras. Coloca para cada letra uma palavra. Leitura realizada por partes da palavra escrita. N. 05 anos.

A criança supera a fase global entre a forma escrita e a expressão oral, fazendo com que a escrita represente partes sonoras. Um equívoco que geralmente ocorre entre os

docentes é que classificam a habilidade da criança, nesse nível, somente quando ela demonstra conhecer e empregar o valor sonoro das letras. O emprego das letras, sem a consideração do seu valor sonoro convencional ou a qualidade da grafia, não indica condição para identificação do emprego da hipótese silábica. O fato mais importante que demonstra a sua utilização pela criança é a atribuição de um valor silábico a cada marca produzida, como parte de uma totalidade registrada. Seja letra, pseudo letra, número, letra com valor sonoro convencional ou não.

Assim sendo, dentro desse nível, é possível perceber situações conflitantes que a criança enfrenta. Dentre elas, citamos: acrescentar uma letra para cada nome (em caso da escrita de frases) com valor sonoro ou não, utilizar-se de letras não interpretadas, cuja função seja apenas a de preencher a quantidade considerada como mínima para a escrita, deixando letras sobrando (Ilustração 5) e, ainda, a discordância da leitura feita pela criança e pelo adulto em que sempre há letras a mais ou a menos, estimula a criança a realizar uma nova acomodação, descobrindo a necessidade de fazer uma análise que “vá além” da hipótese silábica.

Ilustração 5 – Registro do nível silábico.

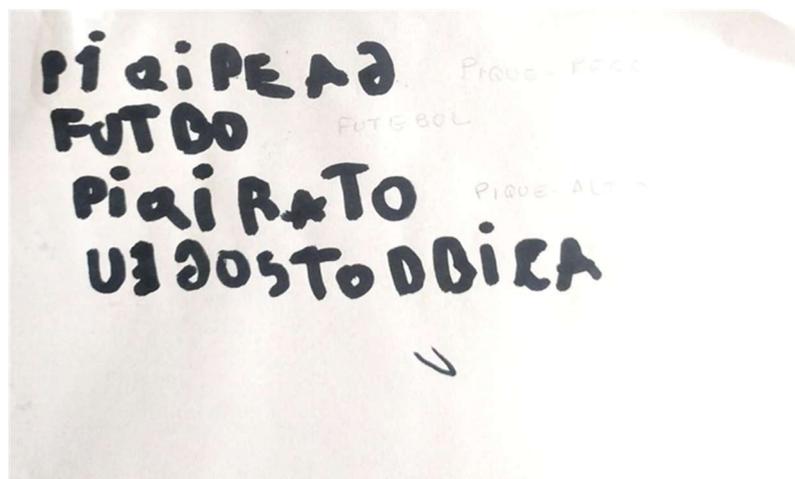


Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

Representação de uma letra para cada sílaba (BOLA/I-O-A), (BONECA/I-O-I), (EU GOSTO DE BRINCAR: F-eu- O- gosto, A-de, U:brin- E- car), na frase uma letra para cada palavra, embora na palavra brincar apareçam as letras E u E.

Nível 4. Nesse estágio a criança agrega mais letras à escrita, aproximando-se do princípio alfabético, em que os sons da fala são registrados pelo uso de mais de uma letra (Ilustração 6). Porém, um amplo conteúdo ainda está para ser dominado que são as regras normativas da ortografia.

Ilustração 6 – Registro do nível silábico-alfabético.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

Palavras: Pique-pega, futebol, pique-alto.

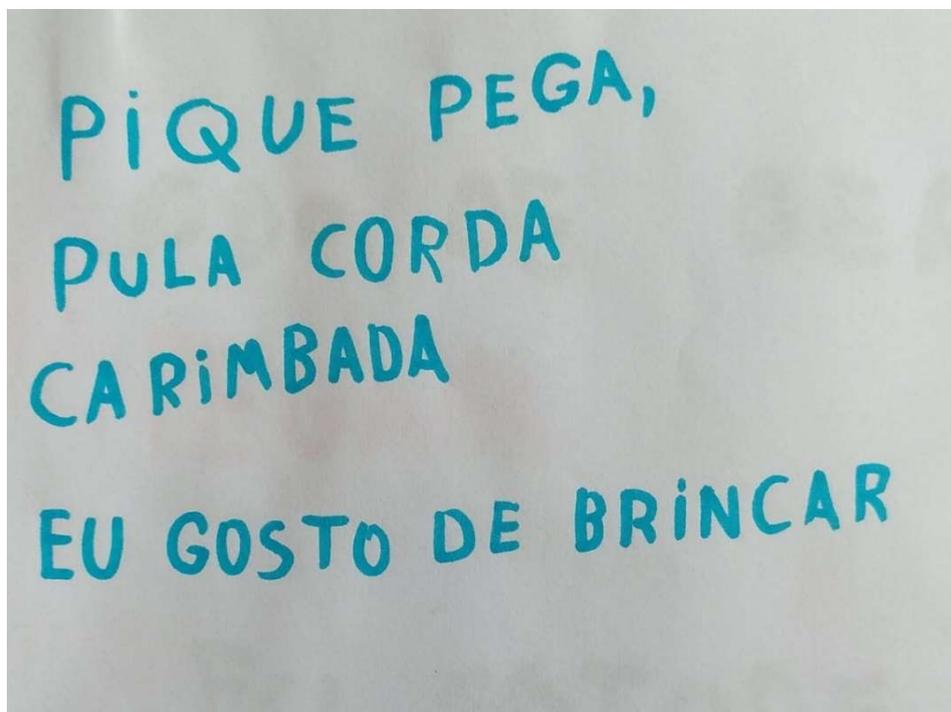
Frase: “Eu gosto de brincar.” Leitura realizada acompanhando as sílabas. A criança não identifica a ausência de letras. J.F. 07 anos.

Ficam claras, aqui, que apenas as condições ligadas à contradição interna são insuficientes para esse avanço na descoberta da organização da escrita convencional. É necessário que haja informações fornecidas pelo meio, formas fixas que permitam o refinamento da aprendizagem do valor sonoro convencional das letras e das oportunidades de comparar os diversos modos de interpretação da mesma escrita – o avanço não pôde ocorrer.

Nível 5. Nesse estágio a criança já venceu todos os obstáculos conceituais para a compreensão da escrita. Cada um dos símbolos da escrita equivale aos sons menores que a sílaba. Nessa etapa (Ilustração 7), a criança realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. Há o alcance da legibilidade da

escrita produzida, pois esta poderá ser mais facilmente compreendida pelos adultos, sem necessidade de explicação pela criança.

Ilustração 7 – registro do nível alfabético.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023)

Nessa figura a escrita da criança é uma escrita alfabética, ou seja, ela escreve todas as letras da forma convencional. Nota-se que algumas complexidades aparecem na escrita, como M antes de P e B, a sílaba BRIN, das palavras brincar, exige da criança o entendimento do sistema ortográfico. A leitura das palavras e frases ocorreu de forma fluida. RY. 08 anos.

Nessa etapa de produção a criança não deixa de escrever por medo de cometer erros, como acontece com a maioria das crianças que iniciam a escolaridade. A presença dos erros ortográficos, dessa produção, é um indicador da forma como as crianças chegaram a descobrir as funções da escrita, a representação que esta realiza e a sua organização. Essas inconsistências não são fatos permanentes e a superação das falhas depende do ensino sistematizado, para sanar essas dificuldades.

Diante disso, conhecer quais são os processos de compreensão infantil sobre escrita, dota o alfabetizador de um valioso instrumento, para identificar os momentos adequados de intervenção nesses processos de escrita, bem como o habilita na previsão de quais conteúdos são necessários, para propiciar avanços no conhecimento. Além disso, capacita o

alfabetizador a valorizar as compreensões e interpretações das crianças, sobre a leitura e a escrita.

Outra contribuição da Psicogênese da Língua Escrita é demonstrar que a aprendizagem da escrita tem um caráter evolutivo, configurado pelas hipóteses de aquisição, comprovando um desenvolvimento da criança no processo de compreensão e aprendizagem do sistema alfabético de escrita. Essas evoluções exigem da criança grandes elaborações.

Para Vygotsky (1989), é a relação com o meio que ajuda o ser humano em seu desenvolvimento. Ou seja, é o movimento interativo do sujeito-sujeito-objeto que oportuniza a elaboração cognitiva, o aprendizado e não apenas o sujeito-objeto. Nesse sentido, a constituição do ser, e como esse interpreta e age diante das situações, deve ser entendida na relação com o outro e consigo mesmo. O referido autor, ao tratar da história do desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças, expõe três conclusões de caráter prático. Aqui destacamos a segunda conclusão:

[...] a escrita deve ter significado para as crianças, de que uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem (Vygotsky, 1991, p. 133).

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), a alfabetização deve ser observada de um ponto de vista diferente do processo ensino-aprendizagem, visto que as autoras privilegiam não o que se ensina, mas o que de fato como se aprende e as hipóteses elaboradas pelo alfabetizando. O que essas estudiosas demonstraram é que:

[...] A questão crucial da alfabetização inicial é de natureza conceitual. Isto é, a mão que escreve e o olho que lê estão sob o comando de um cérebro que pensa sobre a escrita que existe em seu meio social e com a qual toma contato através da sua própria participação em atos que envolvem o ler ou o escrever, em práticas sociais mediadas pela escrita. (Ferreiro; Teberosky, 1999, p.10).

Nesse sentido, o ambiente alfabetizador pressupõe que a criança reconheça a função social da escrita, assim como a valorização da mediação do outro que já possui a capacidade de leitura e escrita. Dessa forma, “é preciso pensar na competência linguística da criança e nas suas capacidades cognoscitivas” (Ferreiro e Teberosky, 1999, p.23) e reconhecer, como ensina Vygotsky, que “a escrita deve ser relevante à vida [...] (1991, p. 133).

Freire (2005) defende a ideia de que a educação deve ser problematizadora e libertadora do sujeito e que, este, não possui um “corpo vazio”, visto que os seres precisam ser conscientes:

[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir "conhecimentos" e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação "bancária", mas um ato cognoscente. ... O antagonismo entre as duas concepções, uma, a "bancária" [grifos do autor], que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educando, a segunda realiza a superação (Freire, 2005, p. 78).

Tendo em vista as formulações de Freire (1989), Vygotsky (1991), Ferreiro e Teberosky (1999), e a realidade problematizada de alunos matriculados no 3º ano de uma escola pública, do município de Uberlândia-MG, que, após dois anos, retornam às aulas presenciais, foram estabelecidos os objetivos dessa pesquisa.

Objetivo Geral

Analisar os resultados da proficiência em leitura e escrita, as orientações e os materiais disponibilizados pela Prefeitura Municipal de Uberlândia/Secretaria Municipal de Educação, para alfabetizar alunos(as) do 3º ano do ensino fundamental, no momento de retorno às aulas presenciais e no final do ano letivo do ano de 2022, destacando concepções de alfabetização, orientações pedagógicas e seus significados para o ensino e aprendizagem da leitura e escrita.

Objetivos Específicos

- Analisar os resultados dos diagnósticos sobre leitura e escrita de alunos(as) dos 3º anos do ensino fundamental de uma escola municipal, no retorno às aulas presenciais, e comparando com os resultados pré-estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação;
- Analisar o livro adotado para alfabetizar os alunos(as) dos 3º anos, destacando concepção de alfabetização e os vínculos das atividades prescritas com o previsto no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola;

- Analisar estratégias, objetivos e metas previstos no Plano de Ação, composto pelo Programa IAB de língua portuguesa, Programa ALFA E BETO/Manual de consciência Fonêmica, ABC do alfabetizador/Instituto Alfa e Beto, buscando aproximações e afastamentos do PPP da escola.

Para orientar a pesquisa foram estabelecidas as seguintes questões: quais são os resultados dos discentes, do 3º ano do ensino fundamental, em relação à proficiência em leitura e escrita, no início e final do ano letivo de 2022 e as concepções de alfabetização presentes nas orientações e nos materiais disponibilizados pela Prefeitura Municipal de Uberlândia/Secretaria Municipal de Educação (PMU/SME), para alfabetizar alunos de uma escola da rede pública municipal de ensino de Uberlândia-MG, no momento de retorno às aulas presenciais e no final do ano letivo do ano de 2022? Há aproximações e afastamentos entre as concepções e orientações sobre alfabetização presentes nos materiais disponibilizado pela PMU/SME e o Projeto Político Pedagógico (PPP)?

Tendo em vista os objetivos, objeto e questões de estudo, para o desenvolvimento dessa pesquisa, a opção foi pela abordagem qualitativa, contemplando revisão bibliográfica e pesquisa documental. Isso porque o cenário das escolas públicas municipais, após retorno às aulas presenciais, interrompidas em razão da pandemia pelo Covid-19, não pôde passar despercebido frente às transformações ocorridas em âmbito mundial e ao fato de que a pandemia não afetou igualmente os processos de escolarização dos alunos de diferentes classes sociais. Foi necessário refletir sobre as ações dos governos e seus significados para materializar o direito à alfabetização.

Nesse processo de produção, análise e interpretações de dados recorreremos às elaborações de autores que já estudaram a presente temática, especialmente Saviani (2007), defendendo a ideia de uma educação igualitária e democrática, visando à formação de cidadãos conscientes, críticos e participativos, diante das situações vivenciadas na sociedade e, conseqüentemente, a mudança da prática social. Além desse autor, retomamos obras de Vygotsky (1991) que compreende o sujeito ativo, relacionando-se com o mundo e com os objetos a sua volta; relação esta mediada por instrumentos e signos, construindo e reconstruindo o seu pensamento, diante das coisas que ocorrem na sociedade; das autoras, referenciadas na Rede Pública de Ensino de Uberlândia, Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) que adotam uma abordagem construtivista, na compreensão da construção da leitura e da escrita. Também, foram revisitadas obras de Soares (2004) sobre alfabetização e

letramento e de Paulo Freire (1989), em específico *A importância do ato de ler*, enfatizando a importância da leitura e escrita na formação e inserção do ser no mundo que o cerca, bem como concepções de educação e de alfabetização.

Para expor os resultados dessa pesquisa, além do memorial e da introdução, a dissertação foi composta de 04 seções, mais as Considerações e proposições possíveis.

Na Seção 1, *Metodologia*, descrevemos os caminhos percorridos e as razões das escolhas feitas nesse processo investigativo, bem como a abordagem de cunho qualitativo, a revisão bibliográfica e a pesquisa documental. Apresentamos os caminhos da revisão bibliográfica, o levantamento e a seleção de teses, dissertações e artigos publicados nos últimos 04 anos e armazenados em bancos de dados, disponíveis nos seguintes endereços:

<https://catalogodeteses.capes.gov.br/>;

http://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_phome&mn=68/.

Além disso, descrevemos o desenvolvimento da pesquisa documental, baseado nos estudos de Cellard (2008) que ressalta a importância de o pesquisador compreender adequadamente, e a mensagem baseada na credibilidade, confiabilidade e representatividade, destacando os documentos analisados: BNCC, Plano Municipal de Educação 2015-2025 (PME), Plano Nacional de Educação (PNE), Projeto Político Pedagógico (PPP), Plano de Ação da Referida Escola (PA). Livros do Programa IAB de Língua Portuguesa/Programa Alfa e Beto, Manual do Professor. Livros de leitura ALFA e Beto e instrumentos de diagnósticos de leitura e escrita.

Na Seção 2, *A intervenção do Estado em tempos de pandemia: escolhas sobre alfabetização de alunos das escolas públicas*, descrevemos e analisamos as ações do Estado, face à realidade excludente dos alunos das escolas públicas e os impactos no direito à alfabetização.

Na Seção 3, *O que revela a revisão bibliográfica*, apresentamos reflexões sobre os resultados da referida revisão, abordando temas relacionados à pandemia, à alfabetização e ao letramento, aos desafios encontrados pelas famílias, crianças, profissionais da educação, bem como a necessidade de políticas públicas, voltadas à educação tecnológica e à capacitação dos profissionais da educação, revelando contribuições das obras identificadas e analisadas para a nossa pesquisa.

Na Seção 4, *A análise dos documentos: O livro "Programa IAB de língua portuguesa: Aprender a ler", O manual do professor do "Programa IAB de língua Portuguesa", O Projeto Político Pedagógico, as Diretrizes curriculares e os Resultados em*

Leitura e Escrita”, constamos reflexões sobre resultados das análises dos documentos que compõem a pesquisa, destacando as concepções de alfabetização, os resultados de desempenhos alcançados e as comparações com os indicados nos documentos oficiais.

Por fim, nas *Considerações e possíveis proposições*, discorremos acerca dos resultados da pesquisa realizada e, com base nos referidos resultados, apresentamos sugestões, com vistas a contribuir para os processos de alfabetização, favoráveis à emancipação, pensamento crítico e autoria.

SEÇÃO 1 – METODOLOGIA

Tendo em vista os objetivos e as questões orientadoras dessa pesquisa, adotamos a abordagem qualitativa, contemplando revisão bibliográfica e pesquisa documental. Escolhemos a abordagem qualitativa porque confere maior ênfase no processo do que nos resultados, além de priorizar a interpretação do fenômeno estudado. Bogdan e Biklen, (1994) esclarecem que,

- 1- A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números.
- 2- Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.
- 3- Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando [...] (Bogdan; Biklen, 1994, p. 47 – 50).

Com essa abordagem, e orientada pelas questões e objetivos de estudo, desenvolvemos revisão bibliográfica e pesquisa documental.

1.1 Revisão bibliográfica

A revisão bibliográfica é de suma importância; pois, entre outras contribuições, permite ter acesso ao produzido sobre a temática da investigação, auxiliando na delimitação do objeto da pesquisa. Além disso, segundo Mattar (2021. p. 37) “uma revisão de literatura busca elaborar uma síntese de pesquisas sobre determinado tema, produzindo novos conhecimentos ao tornar explícitas conexões e tensões entre estudos que não eram visíveis antes”.

Assim sendo, para realização dessa pesquisa, elaboramos o projeto e na definição do tema e elaboração inicial do problema, já iniciamos a revisão bibliográfica. O tema surgiu, a partir da problematização das vivências no cotidiano escolar, a respeito da grande insatisfação dos(as) professores(as), diante do nível em que se encontravam os(as) alunos(as) da escola, em 2022, especialmente do 3º ano do ensino fundamental, momento esse, em que as aulas presenciais foram retomadas, após o período de isolamento social em consequência da pandemia pelo Covid-19.

O 3º ano do ensino fundamental foi escolhido pelo fato de que esse grupo de crianças ficou sem aulas presenciais no 1º e 2º ano do ensino fundamental, referente aos anos de 2020 e 2021, anos da pandemia da Covid-19, com prejuízo, em razão do pouco alcance das ações do Estado, para garantir o acesso à continuidade da escolarização. Além disso, as queixas dos(as) professores(as), confirmadas pelos diagnósticos sobre a proficiência em leitura e escrita, fortaleceram a necessidade de investigar essa realidade excludente. Nesse contexto, o problema da pesquisa foi melhor delimitado, a saber: qual era o nível de leitura e escrita dos alunos do 3º ano do ensino fundamental, no início e final do ano de 2022, bem como as ações da PMU/SME, orientações e material de apoio, frente aos resultados dos diagnósticos sobre leitura e escrita, e as concepções de alfabetização ali presentes?

Diante desse problema, fortalecemos a revisão sistemática da literatura, com a finalidade de identificar e analisar teses, dissertações e artigos, publicados nos últimos 4 anos e armazenados em banco de dados, disponíveis nos seguintes endereços:

[https://catalogodeteses.capes.gov.br/;](https://catalogodeteses.capes.gov.br/)

[http://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_phome&mn=68/;](http://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_phome&mn=68/)

[https://scholar.google.com.br/;](https://scholar.google.com.br/) [https://www.scielo.org/.](https://www.scielo.org/)

Por conseguinte, como já registrado, o objetivo desse levantamento foi buscar referências bibliográficas sobre o tema em estudo, nas diferentes bases, com o intuito de obter fundamentação teórica para o trabalho, delimitar melhor o objeto de estudo e ancorar o processo de produção e análise dos dados.

Para esse levantamento, foram utilizadas palavras-chave como proposta de navegação, a saber: Alfabetização de crianças em tempos de pandemia; Pandemia e alfabetização; Alfabetização e letramento. O idioma pesquisado foi a língua portuguesa, país Brasil, sendo a área de atuação centrada na educação e, para registro dos dados coletados, foi projetado o Quadro 1, conforme apresentado abaixo.

Quadro 1 – Registro dos dados coletados no levantamento bibliográfico.

BASE DE DADOS PESQUISADA	Nº DE PRODUÇÕES RECUPERADAS	Nº DE PRODUÇÕES SELECIONADAS PARA ANÁLISE
--------------------------	-----------------------------	---

Fonte: elaborado pela autora.

Para o registro mais detalhado e aprofundado dos dados obtidos foi construído o Quadro 2 com as seguintes informações:

Quadro 2 – Registro detalhado da revisão de literatura.

Autor/Ano	Título	Tipo de produção
-----------	--------	------------------

Fonte: elaborado pela autora.

A partir das buscas realizadas, houve o processo de inclusão e de exclusão das obras, considerando os objetivos e questões da pesquisa, bem como as contribuições das referidas publicações para a nossa pesquisa. Para o refinamento da seleção, utilizamos os seguintes critérios: títulos relacionados às palavras chaves; locais onde foram produzidas as pesquisas; foco da obra na alfabetização de crianças, pós pandemia e nas ações interventivas. Em seguida, houve a análise e interpretação do material selecionado. Por último, a escrita referente aos resultados obtidos com a revisão bibliográfica desenvolvida.

Enfim, essa revisão bibliográfica nos ajudou na justificativa para a realização de nossa pesquisa; pois, estando ancorada em resultados de outras pesquisas, já realizadas e vinculadas ao tema de nosso estudo, tratando da leitura e escrita de crianças em processo de alfabetização, em tempos de pandemia e de retorno ao ensino presencial, oportunizou nosso olhar mais aprofundado sobre o tema em estudo. Os resultados foram apresentados na seção relativa à revisão bibliográfica.

1.2 Pesquisa documental

A pesquisa documental é valiosa e amplamente utilizada na investigação científica e histórica. Ela consiste na análise, coleta e interpretação de documentos escritos, impressos, digitais ou audiovisuais, que foram produzidos em diferentes contextos e períodos históricos. Esse tipo de pesquisa permite aos investigadores acessar informações valiosas e primárias que, muitas vezes, não estão disponíveis em outras fontes.

O pesquisador que trabalha com documentos deve superar vários obstáculos e desconfiar de inúmeras armadilhas, antes de estar em condição de fazer uma análise em profundidade de seu material. Em primeiro lugar, ele deve localizar os textos pertinentes e avaliar a sua credibilidade, assim como a sua representatividade. O autor do documento conseguiu reportar fielmente os fatos? Ou ele exprime mais as percepções de uma fração particular da população? Por outro lado, o pesquisador deve compreender adequadamente o sentido da mensagem e contentar-se com o que tiver à mão: fragmentos eventualmente, passagens difíceis de interpretar e repletas de termos e conceitos que lhe são estranhos e foram redigidos por um desconhecido, etc. (Cellard, 2008, p. 296).

Ao utilizarmos esses procedimentos, nossa intenção foi a de realizar a produção de dados, dar legitimidade ao trabalho, possibilitando recorrer às fontes documentais para melhor compreendermos o objeto pesquisado, avaliando a credibilidade e representatividade dos documentos.

Cabe destacar que o registro é muito importante na reconstrução da memória, pois sabemos que essa pode se tornar falha, com o passar dos tempos, pelo fato de o ser humano não conseguir memorizar todos os acontecimentos vividos e rico em detalhes. Diante disso, vimos que o documento escrito acaba por possibilitar a reconstrução de fatos ocorridos, em tempos mais distantes e até mesmo mais recentes. O documento escrito oportuniza ao observador a possibilidade de analisar o registro de uma determinada época, evidenciando ações particulares de um período em específico, sendo um instrumento valioso nas mãos de estudiosos.

O documento possibilita aos estudiosos uma percepção de um processo e (ou) situação, analisando as ações dos indivíduos, dos grupos desde o início aos dias atuais. Ao olharmos pelo viés metodológico, a análise de documentos apresenta algumas vantagens e, dentre elas, podemos citar a coleta de dados, visto que descarta, em parte, a possibilidade de influência ou intervenção do pesquisador, anulando a possibilidade de reação do sujeito com o objeto. Ainda podemos ressaltar que o documento constitui um instrumento que alguns pesquisadores não dominam, requerendo certas habilidades, tais como realizar a análise profunda dos dados, verificar a veracidade dos elementos, interpretar situações, compreender conceitos e termos dos fatos observados.

É importante assinalar a ampliação do conceito de documento, pois restrito ao texto escrito, devido a uma conjuntura de época, atualmente, após a escola dos Anais (Alvarez, Le Pelec, 1994: 43 *apud* Cellard 2008), os documentos passam a ter uma abordagem mais global, ampliando para tudo aquilo que é vestígio do passado e que possa testemunhar sobre algo ocorrido, denominado hoje de fonte, podendo serem analisados: textos escritos, gráficos, tabelas, objetos do cotidiano, anotações realizadas, a partir de observações, dentre outros.

Segundo Cellard (2008), de fato há uma variedade de fontes documentais, cuja riqueza informativa é enorme.

Isso porque a pesquisa documental exige, desde o início, um esforço firme e inventivo, quanto ao reconhecimento dos depósitos de arquivos ou das fontes potenciais de informações, isto não apenas em função do objeto de pesquisa, mas também em função do questionamento. Uma preparação

adequada é também necessária, antes do exame minucioso de fontes documentais previamente identificadas (Cellard, 2008, p. 296).

Nessa perspectiva, o *corpus* da pesquisa foi constituído pelos seguintes documentos: Base Nacional Curricular Comum (BNCC); Plano Municipal de Educação 2015-2025 (PME); Projeto político Pedagógico (PPP); Plano de Ação da Escola (PA); Livro adotado para alfabetizar os alunos do 3º ano do ensino fundamental (Programa IAB de língua portuguesa, Programa IAB/Manual do professor, ABC do alfabetizador/ Instituto Alfa e Beto); Livros de leitura; Programa Alfa e Beto de alfabetização e Instrumentos de diagnóstico. Esclarecidos a seguir.

1.2.1 Base Nacional Curricular Comum

A BNCC tem caráter obrigatório, tendo sido elaborada por especialistas de todas as áreas do conhecimento. Consta nesse documento que o principal objetivo é “garantir o conjunto de aprendizagens essenciais” (BNCC 2018) aos estudantes brasileiros e seu desenvolvimento integral, por meio das 10 competências¹² gerais da educação Básica.

Assim sendo, a BNCC:

[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (Brasil, 2018, s.p)

Dessa forma, ela é a base que norteia os trabalhos a serem desenvolvidos na educação, segundo os representantes do Estado, assegurando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

1.2.2 Plano Municipal de Educação 2015-2025

Antes de falarmos sobre o PME embasada na Lei Ordinária:12209/2015, é necessário fazermos referência ao Plano Nacional de Educação (PNE) que é lei nº 13005,/2014,

¹² Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

juntamente com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira (LDB) e Constituição Federal (CF), estipula:

As metas nacionais, especialmente aquelas que dizem respeito às etapas obrigatórias da educação nacional, são responsabilidades conjuntas da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Considerando que as visões de políticas públicas e as soluções para os desafios educacionais são as mais diversas e que os Planos Municipais de Educação a serem elaborados ou adequados ao novo PNE e aos PEEs exigem compromisso e envolvimento de todos (Brasil, MEC. PNE, 2014, p. 6).

O PNE, uma política de estado, é decenal por força constitucional, ultrapassando governos, “em vinculação de recursos para o seu financiamento, com prevalência sobre os Planos Plurianuais (PPAs) e, também por força de lei, cumpre a função de articular o Sistema Nacional de Educação em regime de colaboração”. (Brasil, MEC, PNE, 2014, p. 06).

O grande desafio está em conseguir ajustar os Planos dos 26 estados, do Distrito Federal e dos 5.570 municípios brasileiros ao novo PNE:

Não se trata apenas de uma exigência legal; sem planos subnacionais formulados com qualidade técnica e participação social que os legitimem, o PNE não terá êxito. Os Planos Estaduais de Educação (PEEs) precisam ser imediatamente produzidos, debatidos e aprovados em sintonia com o PNE. E os Planos Municipais (PMEs), da mesma maneira que devem ser coerentes com o PNE, também devem estar alinhados aos PEEs dos estados a que pertencem. Para o cidadão, o PNE e os planos de educação do estado e do município onde ele mora devem formar um conjunto coerente, integrado e articulado para que seus direitos sejam garantidos e o Brasil tenha educação com qualidade e para todos (Brasil, MEC, PNE, 2014, p. 6).

É desafiador ajustar todos os municípios brasileiros em consonância com o PNE, haja vista que cada município possui suas peculiaridades. Por essa razão, os PPAs reforçam uma articulação em regime de colaboração.

Outro ponto norteador, diz respeito ao fato de que:

O PME precisa estar alinhado ao PNE e ao PEE. Considerando que os Planos Municipais de Educação poderão ser limitados ou potencializados pelos Planos Estaduais, é recomendável que todos os segmentos da sociedade e das três esferas de governo se envolvam na construção dos PEEs da mesma forma que se envolveram na construção do PNE e façam o mesmo com relação ao PME no seu respectivo município. O PEE precisa refletir uma pactuação entre o governo estadual e os governos municipais em cada estado, pois as metas estaduais devem ser refletidas em uma combinação de metas municipais em cada Unidade da Federação. A soma

das metas estaduais, por sua vez, deve ser suficiente para o alcance das metas nacionais. Por esse motivo, o necessário encadeamento da construção das metas entre o PNE, PEEs e PMEs (Brasil, MEC, PNE, 2014, p. 7).

Uma característica fundamental na elaboração do PME é a participação de toda a comunidade do município, dos vários setores da sociedade, para que as necessidades educacionais sejam abordadas no plano. Nesse sentido:

A elaboração vai além de uma oferta educacional de um determinado governo, pois o plano ultrapassa mandatos e ou dirigentes da comunidade. Assim sendo é necessário que as três esferas do governo estejam alinhadas para construção e efetivação do Plano Municipal de Educação, “por esse motivo, o necessário encadeamento da construção das metas entre o PNE, PEEs e PMEs” (Brasil, MEC, PNE, 2014, p.7).

É importante lembrar que o PME não é tarefa apenas do órgão gestor da rede, sendo necessário fazer a divisão por setores, para dar sentido ao plano. Além disso, é preciso conhecer a realidade do município, para projetar o futuro e ainda estabelecer regras e metas, de acordo com a realidade, para que as ações sejam coerentes e pactuadas com a vivência e necessidade do município.

Ainda, nessa esfera, é necessário articular os demais instrumentos de planejamentos:

Os insumos necessários para a execução dos planos de educação terão de constar nos orçamentos da União e dos estados para que apoiem técnica e financeiramente os municípios ao longo da década. Na Prefeitura, instrumentos de planejamento terão de se vincular ao plano decenal de educação: Plano Plurianual (PPA), Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO), Lei Orçamentária Anual (LOA), Plano de Ações Articuladas (PAR), entre outros” (Uberlândia, PME, 2014, p.8).

Diante do exposto, o PME (2015-2025) foi pensado e construído seguindo os seguintes eixos temáticos:

1. Sistema Municipal de Ensino;
 2. Educação Inclusiva: Cidadania e Emancipação;
 3. Qualidade da Educação: Democratização e Aprendizagem;
 4. Gestão democrática
 5. – Valorização dos trabalhadores da Educação: Formação e Condições de Trabalho;
 6. Financiamento da Educação: Transparência e Controle Social.
- (Uberlândia, PME, 2014, p.9)

Por fim, o PME/ 2024-2024 deve ser constituído com pessoas diretamente ligadas as realidades e necessidades educacionais do município para que ele tenha legitimidade. “Um

PME submetido ao amplo debate incorpora a riqueza das diferentes visões e vivências que a sociedade tem sobre a realidade que deseja alterar. (Uberlândia, PME, 2014, p.8).

1.2.3 Projeto Político Pedagógico

O Projeto Político Pedagógico é um documento de muito importante para a instituição escolar. Nele, consta a proposta educacional da escola, bem como do papel que cada pessoa da comunidade escolar desempenha e suas responsabilidades e atribuições.

É fundamental que ele esteja redigido com a participação da comunidade escolar, de forma clara e objetiva, explanando os possíveis desafios e caminhos a serem percorridos pela instituição, com o intuito de superar os problemas detectados e(ou) enfrentados.

É esse documento que define as ações e estratégias da escola, sendo um documento norteador para a gestão, de forma que essa possa atuar eficientemente, nos diversos setores que a escola abrange, tais como: ações pedagógicas que visem o desenvolvimento da comunidade estudantil, bem como a análise social, econômica e cultural em que estão inseridos, mais as ações administrativas, objetivando a eficiência na organização estrutural da escola.

É nesse documento que a escola explicita a concepção de educação e o método a ser utilizado, para que os estudantes alcancem seu desenvolvimento potencial, nas diversas áreas do conhecimento, bem como a criticidade política, econômica e social.

É importante ressaltar que o PPP não é um documento permanente, ao contrário, é um documento dinâmico, pois permite sofrer alterações ao longo dos tempos e(ou) realizar readaptações, de acordo com as necessidades da escola.

Sendo assim, esse documento norteia a gestão, pois oferece condições para que a escola se organize, crie estratégias de ações, de acordo com a sua realidade, estabeleça metas e coloque em prática as estratégias, para alcançar seus objetivos. Além disso, serve como parâmetro para as avaliações a curto, médio e longo prazo, possibilitando uma análise da escola, com vistas ao cumprimento dos objetivos educacionais.

1.2.4 Plano de Ação da Escola

O Plano de Ação da Escola (PA) é um documento que visa organizar as ações escolares para que essas contemplem demandas cotidianas, agindo com foco e eficiência

para atender demandas e necessidades educacionais. É importante ressaltar que mesmo tendo um planejamento a longo prazo é importante que o referido Plano tenha flexibilidade para mudanças e imprevistos - situação essa que ficou visível diante da pandemia da Covid-19.

O objetivo do PA é que todos os envolvidos na instituição: gestão, analistas pedagógicos, professores e profissionais de apoio possam acompanhar e trabalhar em equipe em direção aos objetivos traçados.

É importante que as atividades administrativas e pedagógicas estejam alinhadas e direcionadas para alcançar resultados vinculados ao direito à educação.

É importante que no PA os objetivos estejam claramente definidos e que as metas estejam estabelecidas de acordo com esses objetivos e as ações a serem desenvolvidas estejam alinhadas com os objetivos e metas listados.

Juntamente com os aspectos acima mencionados, é de grande valia estabelecer um cronograma de ações e definir o papel de cada colaborador nesse cronograma para que todos os envolvidos trabalhem comprometidos com o alcance das metas.

Durante a execução do Plano de ação é preciso acompanhar e registrar o desempenho e os resultados preliminares, para que tenhamos clareza do caminho a ser percorrido e das possíveis mudanças a serem estabelecidas.

Esse processo a avaliação é de suma importância para que possamos elencar os possíveis entraves encontrados e diante disso definir, coletivamente, mudanças e estratégias para os próximos anos de trabalho.

1.2.5 Programa IAB de língua portuguesa e outros. Livros de leitura. Programa Alfa e Beto de alfabetização.

O livro adotado para o 3º ano do Ensino Fundamental: *Aprender a ler* (programa IAB de Língua Portuguesa) é do programa *Alfa e Beto de Alfabetização*, cujo autores, João Batista Araújo e Juliana Cabral Junqueira de Castro, são do instituto Alfa e Beto. Composto por 04 unidades, cada uma possui lições que seguem um padrão ao longo do objeto, ou seja, em cada lição são trabalhados: brincando com sons e letras, dando ênfase ao fonema a ser trabalhado na lição; hora de ler (momento dedicado à leitura); correto? (Atividades para identificar o fonema e os sons das letras); é assim que se escreve (atividades para organizar ideias e escrita das crianças) e, por fim, a redação.

O Programa IAB/Manual do professor, como próprio nome já diz, é um manual que orienta o professor a seguir o passo a passo, para a execução da atividade. Os livros de leitura

do referido programa são minilivros que contém uma história a ser trabalhada com as crianças, com o intuito de desenvolver a leitura e a interpretação.

O ABC do alfabetizador é um livro destinado aos docentes e tem por objetivo orientar o(a) professor(a) na ação prática de sala de aula, contendo a fundamentação teórica e os conceitos básicos que o professor precisa conhecer. Dividido em três partes, a saber: I Introdução – o que significa alfabetizar, II Competências da alfabetização – fundamentos e III Competências do alfabetizador.

1.2.6 Instrumentos de diagnóstico

Trata-se de um conjunto de testes sobre leitura e escrita.

Além desses documentos, compõem o *corpus* da pesquisa os registros das análises dos gráficos e tabelas, sobre os resultados dos diagnósticos sobre leitura e escrita, aplicados pelos(as) professores(as) às crianças, no início e no final do ano de 2022. Assim, no trabalho foram analisados gráficos do programa Alfa e Beto de Alfabetização, no quesito leitura e escrita, e comparação de resultados em relação à leitura e escrita, no início e término de 2022, das turmas do 3º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professor Luiz Rocha e Silva, do município de Uberlândia, Minas Gerais.

1.3 Análise dos dados

A análise dos documentos foi feita com base nas elaborações de Cellard (2008), contemplando as duas fases propostas pelo referido autor, análise preliminar e análise, após compor o campo satisfatório, esgotando pistas com informações importantes, como: gráficos iniciais e finais, referentes à leitura e escrita dos 3º anos, atividades desenvolvidas pelos alunos, planejamento desenvolvido pelos(as) professores(as) regentes, livros didáticos, oferecidos pela SME, de acordo com o Programa: *Pacto pela alfabetização*, documentos norteadores para desenvolvimento das atividades e, conseqüentemente, os resultados obtidos, lançados no sistema da PMU. Importante ressaltar que, para esse autor:

Pesquisadores mais aguerridos sabem que documentos mais reveladores se escondem, as vezes em locais insuspeitos. De resto a flexibilidade e também rigor, o exame minucioso de alguns documentos ou base de

arquivos abre as vezes, inúmeros caminhos de pesquisa e leva a formulação de interpretação novos, ou mesmo a modificação de alguns pressupostos iniciais (Cellard, 2008, p. 298).

É preciso atentar para o contexto em que os documentos foram produzidos. Ao analisar a conjuntura política, econômica, social, cultural em que os fatos ocorreram, observamos que os mesmos interferem diretamente na escrita e na construção dos documentos produzidos. Esse olhar amplo para a situação geral coloca o pesquisador em boas condições de análise, exigindo um conhecimento da sociedade em geral e do espaço/tempo de produção do documento que interpreta.

Dessa forma:

Não se pode pensar em interpretar um texto, sem ter previamente uma boa ideia da identidade da pessoa que se expressa, de seus interesses e dos motivos que a levaram a escrever. Esse indivíduo fala em nome próprio ou em nome de um grupo social, de uma instituição? Parece, efetivamente, bem difícil compreender os interesses (confessos, ou não) de um texto, quando se ignora tudo sobre aquele ou aqueles que se manifestam, suas razões e as daqueles a quem eles se dirigem. É muito mais fácil dar a entender a “sociedade” ou o “Estado” que se exprime por meio de uma documentação qualquer (Cellard, 2008, p. 300).

Diante disso, conhecer a identidade do autor propicia interpretar de forma mais clara a credibilidade de um documento produzido, pois esse está resarcido de interpretações e tomadas de decisões que interferem na constituição do documento.

Além desses aspectos, é importante assegurar a qualidade da informação transmitida, a relação entre observador e observado, se foi uma observação direta ou indireta, o tempo observado e, ainda, a natureza do texto, ou seja, quem observa, quem escreve e se há possibilidade de interpretações diferentes sobre os conceitos-chave.

Considerando essas observações, após o desenvolvimento da análise preliminar, o pesquisador deve unir todas as partes dos documentos no intuito de garantir uma interpretação coerente, de acordo com o questionamento inicial, sendo possível modificar ou enriquecer os questionamentos, realizando uma abordagem analítica que procede pela construção ou reconstrução dos dados. Michel Foucault, citado por Cellard (2008), aborda essa nova estratégia de análise em sua obra *L'archéologie du savoir*¹³:

A história mudou de posição em relação do documento: ela se atribui como tarefa primeira não mais interpretar, nem determinar se ele diz a verdade e qual é o seu valor expressivo, mas sim trabalha-lo internamente e elaborá-lo; ela o organiza, recorta-o, distribui-o, ordena-o, reparte-o em níveis,

¹³ *A Arqueologia do Saber*, tradução da autora.

estabelece em séries, distingue o que é pertinente do que não o é, identifica elementos, define unidades, descreve relações. Portanto, o documento não é mais para a história essa matéria inerte, por meio da qual ela tenta reconstruir que os homens fizeram ou disseram, o que é passado e do qual somente o rastro permanece, ela busca definir no próprio tecido documental, unidades, totalidades, séries, relações (Foucault, 1969.14 *apud* Cellard, 2008, p. 304).

Assim sendo, o pesquisador esmiúça toda a documentação, correlaciona as partes; encadeia fatos, aparentemente muito desconexos, elabora explicações plausíveis do fato em estudo, para assim poder compreender o seu objeto, respondendo a sua pergunta inicial.

Diante dessas correlações contidas nas fontes, o contexto vivido e a própria personalidade do pesquisador e sua base teórica, é o que leva a uma construção/reconstrução confiável e admissível ao leitor.

A qualidade e a validade da pesquisa estão no cuidado da criticidade do pesquisador, bem como das informações de várias fontes, que propiciam a riqueza e refinamento da pesquisa. É importante, nesse momento, ao pesquisador buscar variedades de fontes e estar aberto a novas descobertas que possam ser feitas das minúcias dos documentos em estudo.

Tendo em vista o exposto para análise dos documentos, realizamos a análise preliminar, contemplando as 5 dimensões propostas por Cellard (2008), observando o contexto, a autoria, a autenticidade e a confiabilidade dos documentos, a natureza do texto, os conceitos-chave e a lógica interna. Após a análise preliminar, foi feita a análise, articulando os resultados da análise preliminar, os objetivos e questões de estudo e base teórica. Nesse processo, elaboramos o Quadro 3, apresentado no Apêndice, contendo dimensões e (ou) eixos que orientaram a análise.

SEÇÃO 2: A INTERVENÇÃO DO ESTADO EM TEMPOS DE PANDEMIA: ESCOLHAS SOBRE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS DAS ESCOLAS PÚBLICAS

O Cenário vivido pela população mundial, marcado pela pandemia do Coronavírus, gerou transformações nas formas de relacionamento entre as pessoas, inclusive com o trabalho, visando reduzir e prevenir contaminações. Por conseguinte, esse cenário provocou a necessidade de modificar a forma recorrente de desenvolver educação escolar, a fim de continuar a escolarização dos estudantes em tempos de pandemia.

Esse período trouxe o agravamento da falta de condições de vida digna, para a maioria da população, visto que exigiu mudanças em diversas áreas de atuação, inclusive na Educação. Em um curto espaço de tempo, tornou-se necessário adquirir equipamentos, como microfones, câmeras e computadores, que possibilitassem o acesso a aulas e reuniões online, além da necessidade do aprendizado para utilização das tecnologias, como meio de interação e mediação do ensino.

Boff *et al.* (2022) mostram que a pandemia da Covid-19 gerou um grande impacto no processo de ensino-aprendizagem da maioria das crianças brasileiras, tendo em vista que as atividades pedagógicas passaram a ser oferecidas de forma remota. Dessa forma, a suspensão das aulas presenciais fez com que as atividades de ensino-aprendizagem, que antes ocorriam nas salas de aula com a mediação dos professores, passassem a ser realizadas nas residências dos estudantes.

Mediante o exposto, é importante destacar que as condições dos domicílios das famílias brasileiras são desiguais em relação à infraestrutura e aos ambientes disponíveis para o estudo, bem como em relação à posse de equipamentos (como computador e(ou) notebook) e ao acesso à internet de banda larga. Portanto, apesar de haver alternativas para substituir o ensino presencial, adotadas pelas redes de ensino, é necessário considerar a capacidade de recepção e desenvolvimento das atividades, disponibilizadas para a população estudantil como um todo.

Durante a pandemia, as mudanças no ensino assumiram contornos ainda mais desafiadores para as crianças pequenas, e que estavam no processo de alfabetização ou prestes a iniciá-lo. O fechamento das escolas e a falta do contato presencial com o(a) professor(a) afetaram significativamente essas crianças, visto que ainda não possuíam autonomia, para realizar as atividades pedagógicas sem a mediação de um adulto. O acompanhamento sistemático e a orientação eram essenciais para mantê-las motivadas e

confiantes no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, e houve uma grande preocupação com a possibilidade de ruptura do ciclo de alfabetização (Boff et al, 2022).

As políticas públicas de alfabetização são cruciais, para garantir a aprendizagem de todas as crianças e jovens, independentemente de sua origem socioeconômica. A alfabetização é uma das habilidades mais importantes na vida de uma pessoa, pois é a base para o aprendizado contínuo e para o desenvolvimento cognitivo e social. No entanto, no Brasil, a alfabetização ainda é um desafio para muitas crianças, especialmente aquelas que vivem em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2019, apenas 30,2% das crianças brasileiras de 8 anos de idade atingiram o nível adequado de alfabetização. (Inep, 2019).

Diante de um cenário carente e ainda castigado pela pandemia do Coronavírus, fez-se necessário que gestores da educação fizessem alterações, no que diz respeito ao cumprimento de carga horária. Essa preocupação gerou a medida provisória n.º 934, de 01 de abril de 2020 que, devido às novas necessidades sociais, desobriga a observância de 200 dias de efetivo trabalho escolar na educação básica, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96)¹⁴.

A Prefeitura Municipal de Uberlândia-MG, por meio da Secretaria Municipal de Educação, criou ações para que alunos da rede pública municipal tivessem acesso à educação escolar e não houvesse abandono intelectual pelo Estado. Dentre essas ações, podemos citar: em um primeiro momento, aulas online para as crianças. Essas aulas eram organizadas pelos docentes, de acordo com o horário de trabalho de cada profissional.

Além das aulas online, que não estavam possibilitando acesso à educação, devido ao horário em que eram ministradas (entre 7h e 11 horas), de acordo com o vínculo do(a) professor(a) com a rede Municipal. A dificuldade deveu-se ao fato de que a maioria das crianças não tinha condições de acessar as aulas, visto terem que usar o celular dos pais e esses, na maioria das vezes, estavam desenvolvendo trabalho remoto e(ou) realizando atividade presencial. Os registros do horário de trabalho dos docentes e da frequência do(a)

¹⁴ Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver. [...] Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: [...] II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional. (Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L14040.htm Acesso em: 29 abr. 2020.

aluno(a), nas referidas aulas, evidenciaram as dificuldades para acesso às aulas disponibilizadas. Em algumas situações, a família tinha que compartilhar o aparelho com mais de um filho, sendo necessário escolher qual criança participaria das aulas. Na instituição pesquisada, alguns profissionais disponibilizaram as aulas online, a partir das 18h, horário em que os pais, com acesso à internet, conseguiriam conectar a criança ao aplicativo. Mesmo assim, houve pouca adesão dos familiares e crianças, conforme registro de frequência arquivado na escola e, a partir da criação do Programa Escola em casa, as aulas online foram extintas, ficando apenas os grupos de WhatsApp¹⁵, para tirar dúvidas, dar recados e orientações aos pais.

A referida prefeitura adotou, a partir de 06/04/20 (Diário Oficial da PMU/27/05/2020), videoaulas, transmitidas pela rede de televisão aberta. Essas videoaulas objetivavam proteger as crianças de possíveis contaminações, devido à pandemia e, ainda, garantir a vinculação do discente à escola, por meio da TV aberta. A disponibilização dos conteúdos das videoaulas e dos materiais didáticos era feita em sincronia na plataforma *Escola em Casa*¹⁶, de acordo com o planejamento do semestre, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação. Cada videoaula comportava três componentes curriculares, reforçados pelos materiais disponibilizados semanalmente, no *Portal Escola em Casa*.

A grade de aulas da *Escola em Casa* (Quadro 4) se resumia da seguinte forma:

Quadro 4 – Horários destinados à exibição das videoaulas.

Horários de exibição do Escola em Casa em TV aberta (canal aberto 4.1 e 8 na Algar IPTV):
– Segunda a sexta-feira, das 9h. às 11h. (Educação Infantil e Ensino Fundamental)
– Segunda e quarta-feira, das 19h30min. às 20h30min.: Educação de Jovens e Adultos e Programa Municipal de Alfabetização de Jovens e Adultos
– Sábado, às 14h30: Conteúdo especial para alunos do Atendimento Educacional Especializado

Fonte: Uberlandia.mg.gov.br/2020/09/17/videoaulas-do-escola-em-casa-estao-garantidas-para-os-proximos-meses Acesso em: 03/07/2022.

¹⁵ O WhatsApp é um aplicativo para mensagens instantâneas conectado à internet, disponível em multiplataformas, compartilhando mensagens, fotos e até fazer chamadas de forma gratuita e ilimitada.

¹⁶ O programa “Escola em Casa” teve início no mês de abril como um portal on-line, onde os estudantes da Rede Municipal de Ensino têm acesso gratuito a materiais didáticos diversos durante o período de suspensão temporária das aulas presenciais. Posteriormente, desde o dia 1º de junho, o programa foi expandido para TV aberta, com exibição diária de videoaulas gratuitas disponibilizadas, também, no Portal Escola em Casa e no YouTube da Prefeitura Municipal de Uberlândia.

Além das aulas do Programa *Escola em Casa*, cada instituição escolar deveria oferecer aos alunos(as) o PET, conforme publicado no diário oficial do Município de Uberlândia:

Art. 3º Para o desenvolvimento das atividades não presenciais de que trata o art. 2º, as Escolas Municipais deverão ofertar aos estudantes um Plano de Estudos Tutorado, elaborado em consonância com as Diretrizes Curriculares do Município de Uberlândia, com os Planejamentos Semestrais e com o Programa Escola em Casa, organizados para o atendimento em decorrência da pandemia do novo coronavírus (Covid-19) (Uberlândia, 2020).

Segundo consta no referido diário,

O Plano de Estudos Tutorado é um instrumento de aprendizagem que visa permitir ao estudante, mesmo fora da unidade escolar, resolver questões e atividades escolares programadas, de forma autoinstrucional, buscar informações sobre os conhecimentos desenvolvidos nos diversos componentes curriculares, de forma tutorada, e possibilitar ainda, o registro e o cômputo da carga horária semanal das atividades escolares realizadas pelo estudante em cada componente curricular. Diário oficial de Uberlândia, nº 5877 (Uberlândia, 2020).

Esses PETs foram uma das estratégias que a rede pública de ensino adotou, para tentar manter a proximidade com os alunos e não os deixar abandonados intelectualmente e, também, se constituíram em recursos, para alcançar o estudante que não tinha acesso à internet. Porém, de acordo com as queixas trazidas por parte de algumas famílias, e registradas por membros da equipe das escolas que acompanhavam a realização dos PETs, o estudante, por várias vezes, não conseguiu responder o solicitado e não demonstrou compreensão do conteúdo trabalhado. Haja vista, também, que realizar a atividade não, necessariamente, consolida o aprendizado. A realização dos PETs era o critério estabelecido, para que os estudantes garantissem o cumprimento da carga horária necessária, único requisito exigido para promoção.

Outra ação da PMU foi a disponibilização de 11.375 tablets para os alunos da rede municipal do Ensino Fundamental, inscritos no Programa *Bolsa Família*:

A implantação do benefício foi uma iniciativa exclusivamente municipal e permitiu melhores acessos pelos estudantes ao processo de ensino e de aprendizagem. Cada kit tecnológico entregue aos alunos continha *tablet*, carregador, cabo USB, capa de proteção e cartão para acesso à internet com cinco gigas (Uberlândia, 2022).

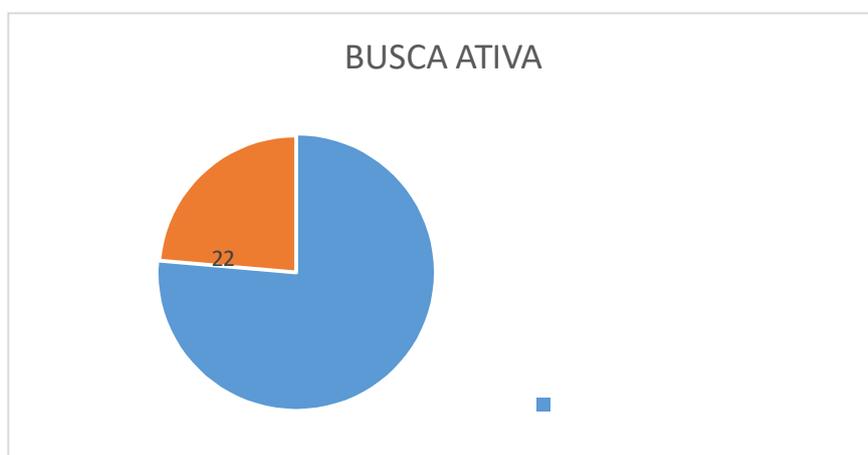
Essa ação teve como objetivo ampliar a conexão e a participação das crianças nas aulas, bem como aumentar a possibilidade de estudos e, assim, evitar o abandono intelectual das crianças. Na escola pesquisada, houve um total de 98 tablets disponibilizados para as famílias que faziam parte do programa *Bolsa Família*.

Outra estratégia utilizada pela Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia foi a “busca ativa”. Essa ação visava alcançar os alunos ausentes do processo, por meio de ligações por telefone, WhatsApp e visitas nos locais de moradia. Dentre as buscas realizadas pela instituição, *locus* dessa pesquisa, nas datas de 17/08/20 e 21/08/20, por exemplo, em um total de 93 crianças, os resultados foram os seguintes, conforme registro arquivado na escola.

Não sabiam que as escolas estavam entregando PETs; não tinham condições de buscar as atividades por fatores, como: distância, pais trabalhando, crianças com avós, motivos de doença, inclusive por COVID-19; Estudantes que não queriam fazer as atividades; Pais que não queriam que a criança concluísse o ano escolar; Famílias em vulnerabilidade social, pais desempregados; Famílias que não tinham acesso à internet ou possuíam apenas um celular em casa, ficando inviável ao aluno acompanhar as videoaulas e outras atividades da escola (Respostas de responsáveis pelos alunos, 2020).

Os dados relativos à Busca ativa são apresentados no Gráfico 1, a seguir.

Gráfico 1 – Quantidade de alunos x sucesso da busca.



Fonte: Consulta da autora em documentos da Escola pesquisada/ 2021.

A busca ativa foi considerada positiva pelo fato de ter alcançado uma quantidade de alunos significativa e, após esse contato, em alguns casos, a família começou a buscar os

PETs na escola, tentando organizar a vida do estudante, diante da atividade que, até então, não havia sido realizada.

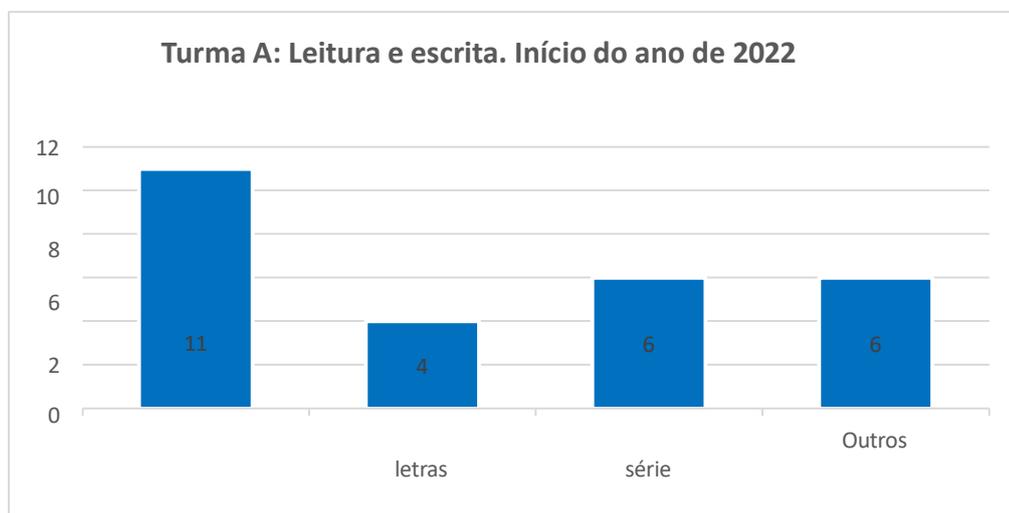
Essas ações foram desenvolvidas nas Escolas da Rede Pública Municipal, nos anos de 2020 e 2021, nas quais as aulas retornaram de forma escalonada, de acordo com a orientação da PMU:

O sistema híbrido estabelecido pelo protocolo sanitário prevê que as turmas sejam divididas em dois grupos de revezamento: enquanto em uma semana, metade dos estudantes vão para o ensino presencial, a outra metade segue o conteúdo à distância. Na semana seguinte, os que tiveram aulas presenciais passam para o ensino remoto e vice-versa (UBERLÂNDIA, 2021).

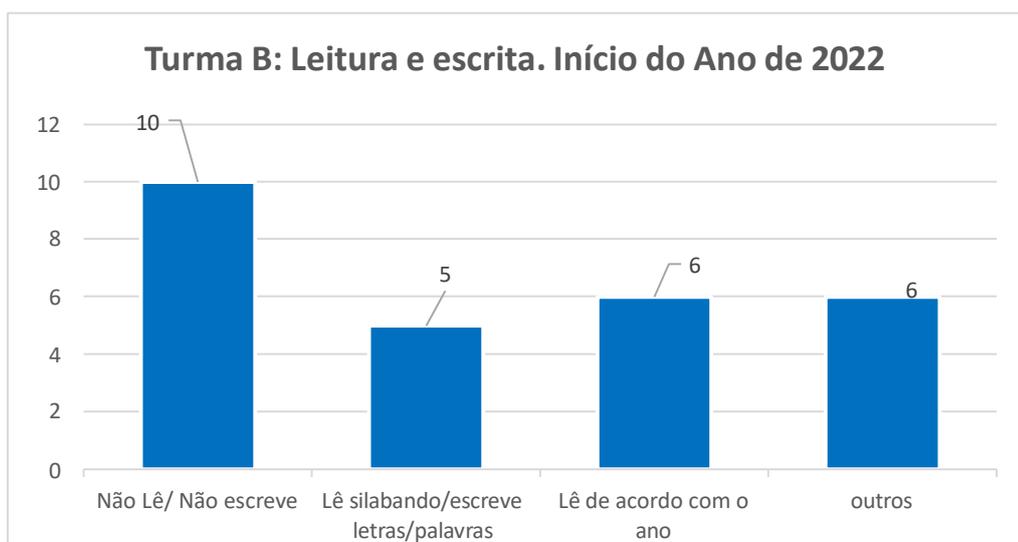
As aulas, no ano de 2021, retornaram com as orientações sobre as medidas de biossegurança: aferição da temperatura; tapetes sanitizantes; dispenser de álcool em gel, disponibilizados pela escola; distanciamento mínimo obrigatório; uso obrigatório de máscaras; utilização de espaços alternativos de entrada e saída dos(as) alunos(as), evitando aglomeração; suspender a aglomeração de filas e festividades em geral.

No ano de 2022, as aulas retornaram de forma 100% presenciais e, para o referido ano, as ações da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia foram as seguintes: Pacto pela Alfabetização e o fortalecimento da aprendizagem. O Pacto pela Alfabetização visa alfabetizar as crianças com 6 anos de idade. Esse projeto está em consonância com o PNA (2019), amparada pelo Ministério da Educação (MEC). O PNA tem como meta principal elevar a qualidade da educação, combater o analfabetismo em todo país, propiciar práticas pedagógicas mais eficazes, com o intuito de criar melhores condições de ensino e aprendizagem das habilidades de leitura e escrita, em todo território nacional, não indicando um método a ser aplicado nas instituições escolares.

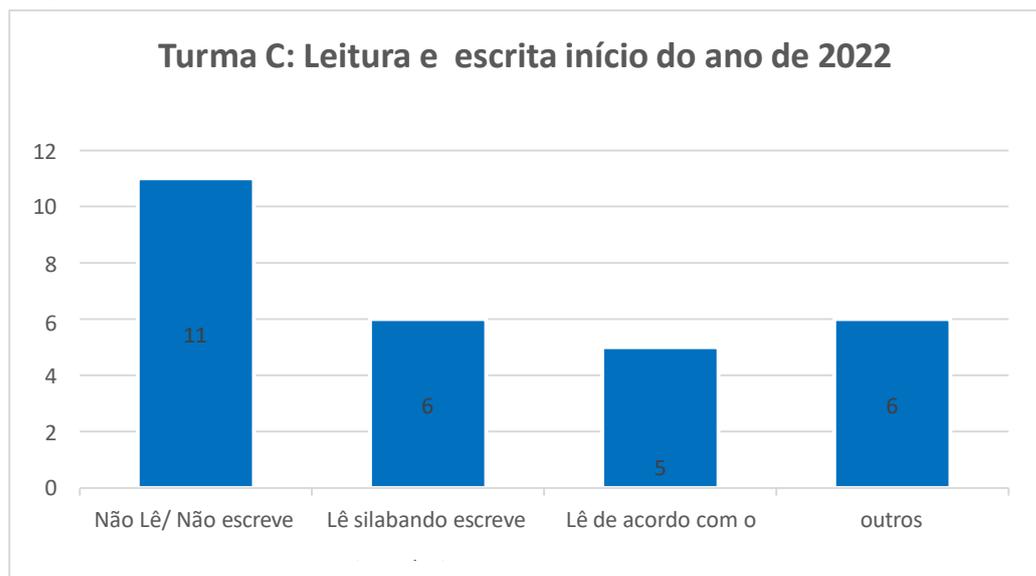
Logo no primeiro mês, iniciamos os diagnósticos, para averiguar o nível em que as crianças estavam, após esse período sem aulas presenciais. De acordo com os resultados da pesquisa, as três turmas pesquisadas (Gráficos 2, 3 e 4) encontravam-se nas seguintes situações, demonstradas a seguir.

Gráfico 2 – Turma A – Leitura e escrita – Início do ano de 2022.

Fonte: Elaborado pela autora-2023.

Gráfico 3 – Turma B – Leitura e escrita – Início do ano de 2022.

Fonte: Elaborado pela autora-2023.

Gráfico 4 – Turma C – Leitura e escrita – Início do ano de 2022.

Fonte: Elaborado pela autora-2023.

De acordo com a leitura dos gráficos apresentados, no início do ano letivo de 2022, o quantitativo de crianças que não lia nem escrevia, considerando o ano que estavam cursando (3º anos), era muito alto. Na turma A, em um total de 27 alunos, 11 não liam nem escreviam e 04 liam, silabando e escreviam apenas letras, ou seja, 15 alunos não estavam no nível esperado de leitura e escrita, para o início do ano letivo, sendo que, nessa mesma turma, apenas 06 alunos já haviam alcançado as habilidades de leitura e escrita.

Na turma B, a situação mostrou-se um pouco melhor, haja vista que de 27 alunos, 10 não liam nem escreviam, de acordo com o ano cursado, 05 liam, silabando e escreviam letras e palavras, resultando em um total de 15 alunos que não obtiveram o domínio da leitura e da escrita. Dos 27 alunos, apenas 06 alunos estavam de acordo com o esperado para ano em curso.

Na turma C, de 28 alunos, 11 não liam nem escreviam, 06 liam silabando e escreviam letras e palavras, apenas 06 estavam de acordo com o esperado para ano em curso.

Dessa forma, podemos afirmar que, no início do ano de 2022, nas três turmas analisadas, o índice de crianças que não alcançaram o nível esperado para o 3º ano do Ensino Fundamental, de acordo com a BNCC (2017), era muito alto.

Diante dessa realidade, a SME de Uberlândia fez parceria com o Instituto Projeto de Vida¹⁷, de Uberlândia; Instituto Raiar¹⁸, de Brasília e do Instituto Alfa e Beto¹⁹, de Brasília que venderam materiais didáticos e de apoio pedagógico para a rede municipal de ensino.

Conforme o documento, firmado entre as partes, caberá aos institutos o fomento financeiro e apoio gerencial para execução do Pacto, por meio da aquisição de material didático para alunos e professores, da capacitação das equipes, e a oferta de instrumentos de monitoramento que possibilitarão as adequações necessárias durante a execução do projeto. (Uberlândia, 2022).

Segundo o documento, o acordo entre o instituto Alfa e Beto tem duração de três anos, sendo de 2022 a 2024, de forma que o município de Uberlândia tivesse um plano estruturado de recuperação em 12 meses, devido aos impactos provocados na aprendizagem dos estudantes, em função da pandemia da Covid-19.

Inicialmente, o Pacto pela Alfabetização era previsto para atender as crianças dos 1º e 2º anos; mas, a partir dos resultados dos diagnósticos iniciais, realizados pelo Instituto Projeto de Vida, constatou-se que era preciso ampliar esse suporte pedagógico, estendendo às crianças do 3º ao 5º ano. Dessa forma, foram atendidas, no ano de 2022, todas as crianças que estavam na escola, do 1º ao 5º ano, do ensino fundamental.

As estratégias utilizadas nesse primeiro momento, para o 1º ano, foi o uso do material didático do Programa Alfa e Beto, durante o ano escolar. Para o 2º ano, a previsão de utilização do material por volta de 6 meses, tempo um pouco menor. Para os 3º anos, escolhidos como corpus dessa pesquisa, na análise de resultados e ações interventivas, houve o processo de aceleração da alfabetização. Esse procedimento visou aprimorar a leitura e escrita, utilizando o material em parte do tempo pedagógico da sala de aula. Já para o 4º e 5º ano, a estratégia educacional, para qualificação da aprendizagem, foi com foco das ações em sala de aula, na consolidação da alfabetização e no reforço aos alunos com dificuldades na leitura e escrita, em atendimento extraclasse, no mesmo turno de estudo.

¹⁷ O Instituto Projeto de Vida é uma organização social que surgiu como uma forma prática de dar oportunidades a pessoas, comunidades e escolas através da educação e da disponibilidade de ferramentas e profissionais que auxiliam no desenvolvimento profissional e humano dos beneficiados pelos nossos programas. Disponível em: <https://institutoprojetodevida.org/o-instituto/> Acesso em: 08/02/2023.

¹⁸ O Instituto Raiar é uma instituição sem fins lucrativos que atua para o desenvolvimento pleno das crianças brasileiras, apoiando, principalmente, a implantação de uma política pública de alfabetização nas comunidades. Disponível em: <https://www.institutoraiar.org.br/> Acesso em: 08/02/2024.

¹⁹ O instituto Alfa e Beto é uma instituição privada que atua na área educacional que tem como objetivo assessorar por meio de ações e publicações e oferecer análises que evidenciam como políticas e práticas educacionais que contribuem para desenvolver nos alunos habilidades e competências essenciais para fazê-los avançar de forma satisfatória dentro da escola e no mercado de trabalho. Disponível em: <https://www.alfabeto.org.br/> Acesso em: 08/02/2024.

Diante dessas parcerias realizadas entre estado e instituições precisamos nos atentar sobre os efeitos das políticas neoliberais na educação, que têm ganhado forças desde 1970 nos aspectos: econômico, social e cultural. Sobre as políticas sociais, a educação se tornou um centro de disputas dos agrupamentos econômicos, principalmente de empresários que visam o financiamento do Estado e esse feito ocasiona a financeirização, mercantilização e privatização da educação. Nesse sentido, a educação,

[...] como toda atividade, pode ser aproximada a um mercado concorrencial, no qual empresas ou quase empresas especializadas na produção de serviços educacionais, submetidas aos imperativos do rendimento, têm a finalidade de atender aos desejos de indivíduos livres em suas escolhas mediante o fornecimento de mercadorias ou quase mercadorias (Laval, 2019, p. 109).

Nesse sentido, a educação torna-se mercadoria, como todas as outras, pautando-se nas demandas individuais e na necessidade de mão de obra qualificada, vinculada às demandas do mercado. No final da década de 1970, começaram a prevalecer as ideias de maior liberdade do mercado, a abertura da economia e as ações de redução do papel do Estado na implementação de políticas sociais.

Para Filho e Moraes (2018), o neoliberalismo vai além da questão da ideologia e não se limita a um conjunto de políticas sobre privatização, liberação financeira ou ao ataque do estado de bem-estar social. Para esses autores, “Concebe-se o neoliberalismo, como um sistema de acumulação dominante (ou seja, o estágio atual, a etapa ou o modo de existência do capitalismo contemporâneo)” (Filho; Moraes, 2018, p. 96). Além disso, os autores distinguem quatro características importantes sobre o neoliberalismo, quais sejam:

[...] mundo sistêmico, governado principalmente pela razão instrumental operada segundo os interesses das organizações, corporações, estruturas ou blocos de poder com os quais se dá a globalização pelo alto, por dentro desse mundo sistêmico multiplicam-se e generalizam-se as desigualdades e intolerâncias de todo os tipos. Desenvolvem-se fundamentalismos religiosos, políticos e culturais, por meio dos quais manifestam-se o europeísmo, o americanismo, o cristianismo e o ocidentalismo, apresentados como diferentes e superiores às formas socioculturais asiáticas, africanas e latino-americanas. (Filho; Moraes, 2018, p. 96.)

Nesse sentido, temos percebido o fortalecimento das políticas públicas neoliberais cujo objetivo é alcançar todos os campos que o mercado pode atuar. Esse alcance, vai desde assistência social, prestação de serviços públicos, educação, dentre outros campos.

Continuando sobre as ações realizadas no período de pandemia, logo no início do ano, em meados de março/2022, a escola convidou os familiares, das crianças envolvidas no programa, para uma reunião que abordou a importância do envolvimento da família no processo de aprendizagem dos filhos, bem como a necessidade de que conhecessem o material pedagógico, utilizado pela rede de ensino e as formas de acompanhar o desenvolvimento dos filhos.

Vale sublinhar que, embora tenha sido realizado esforço para essa aproximação, fez-se necessário um estudo sobre os resultados obtidos, ações interventivas e concepções de alfabetização presentes nos materiais disponibilizados. Isso porque, ao retornar às aulas presenciais, os profissionais da educação depararam com crianças que foram matriculadas, no ano de ensino, de acordo com a idade biológica, ou seja, com 9 anos no 3º ano do Ensino Fundamental. Importante reiterar que essas crianças do 3º ano ficaram afastadas das salas de aulas, durante o 1º e o 2º ano do ensino fundamental, sendo esses anos alicerces para o sucesso da alfabetização. Além disso, como observado no decorrer dessa seção, as ações do Estado não alcançaram parcelas significativas dessas crianças, por exemplo, aula online, PETs, aulas na TV aberta. É importante, ainda, continuar a reflexão sobre as ações do Estado pós-retorno às aulas presenciais: aquisição de material de apoio pedagógico, contendo as lições a serem lecionadas pelos(as) professores(as), buscando identificar e analisar concepções de alfabetização, orientações e impactos na materialização do direito de aprender e ensinar a ler e escrever. Essa reflexão será desenvolvida na próxima seção.

SEÇÃO 3 – O QUE REVELA A REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A PESQUISA

A revisão bibliográfica consistiu em identificar e analisar teses, dissertações e artigos, publicados nos últimos 4 anos e armazenados em banco de dados, disponíveis nos seguintes endereços:

[https://catalogodeteses.capes.gov.br/;](https://catalogodeteses.capes.gov.br/)

[http://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_phome&mn=68/;](http://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_phome&mn=68/)

[https://scholar.google.com.br/;](https://scholar.google.com.br/) [https://www.scielo.org/.](https://www.scielo.org/)

Para esse levantamento, foram utilizadas as palavras-chave: Leitura e escrita; alfabetização e letramento; e pandemia. Esse levantamento bibliográfico (Quadro 5) abrangeu o período de 2019 a 2023, em todas as áreas do conhecimento observando-se o descritor Alfabetização de crianças em tempos de pandemia.

Quadro 5: Levantamento bibliográfico no período de 2019 a 2023.

BASE DE DADOS PESQUISADA	Nº DE PRODUÇÕES RECUPERADAS	Nº DE PRODUÇÕES SELECIONADAS PARA ANÁLISE
BDTD	31	2
CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES	42	2
PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES	4	3
SCieLo	3	2
Scholar google	4	2
TOTAL:	84	11

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme representado no Quadro 6 foram encontradas 84 referências e, após a análise, selecionadas onze obras, com base nas contribuições oferecidas para o nosso estudo.

Quadro 6: Inventário organizado, a partir do levantamento bibliográfico.

	AUTOR/ANO	TÍTULO	TIPO DE PRODUÇÃO
1	SILVA (2022)	Alfabetização: a questão de método	Dissertação
2	PASSOS (2023)	Concepções sobre alfabetização: um estudo dos anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto da pandemia da COVID-19	Dissertação
3	VIANA (2022)	Desafios do ensino remoto na educação básica em tempos de pandemia.	Dissertação
4	SILVA (2022)	Alfabetização e letramento em tempos de pandemia: Relatos de uma experiência durante o ensino remoto	Artigo
5	CARVALHO, AVG; CUNHA. MR; QUIALA, RF (2021)	O Ensino remoto a partir da pandemia, solução para o momento, ou veio para ficar?	Artigo
6	ALMEIDA, JUNG; SILVA (2021)	Retorno as aulas: entre o ensino presencial e o ensino a distância, novas tendências.	Artigo
7	SILVA, ML <i>et al</i> (2020)	Alfabetização de crianças em tempo de pandemia e aulas remotas: o que dizem e fazem os(as) professores(as)?	Artigo
8	ALVES (2020)	Alfabetização e letramento no ensino remoto emergência: limites e possibilidades	Monografia
9	ARAUJO (2022)	O ensino remoto e a alfabetização: desafios e adaptações da extensão do ensino em tempo de pandemia.	Artigo
10	OLIVEIRA (2022)	Alfabetização e letramento: desafios encontrados na prática docente frente ao ensino remoto	Monografia
11	AURELIANO, QUEIROZ (2023)	Tecnologias digitais como recursos pedagógicos no ensino remoto: implicação na formação continuada e nas práticas docentes.	Artigo

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Com base nas informações fornecidas no Quadro 6, observamos as características e abordagens presentes nos textos dos autores citados que abordam a importância da escolha

de métodos para a alfabetização, destacando a necessidade de práticas pedagógicas reflexivas e que promovam a leitura e escrita de forma contextualizada e integrada. Conforme Silva (2022), em sua dissertação, alguns métodos de alfabetização foram usados, no período da pandemia, para alcançar a proficiência em leitura e escrita. Em relação aos métodos fônicos, o autor apresenta ressalvas, indicando a importância de alcançar a alfabetização e o letramento como prática discursiva, em que a aprendizagem da leitura e da escrita vão além do domínio da codificação e decodificação. Nesse mesmo contexto, o autor evidencia a mediação do professor como um elemento imprescindível, para alcançar a alfabetização. A leitura e a produção de textos precisam acontecer de forma a fazer sentido para os alunos, com gêneros textuais que circulem em seu contexto social. O professor necessita pensar, a todo momento, sobre a sua prática pedagógica, avaliando as reais intenções em cada atividade proposta.

A respeito das práticas pedagógicas, foi revelado, em Araújo (2022) e Passos (2023), quão difícil e desafiador foi o período da pandemia, pois as mediações do professor, por meio de plataformas tecnológicas, foram insuficientes e, os autores ainda ressaltam, que a participação dos alunos foi pequena, em relação ao número de alunos da turma, visto que, em média, de 30 alunos, apenas 4 participavam das atividades.

Os autores Almeida, Jung; Silva (2021) deram ênfase ao estudo do período de pandemia, em que os alunos estiveram totalmente ausentes das escolas, do período de retorno parcial, em que as turmas foram divididas em dois ou três grupos e cada grupo ia à escola, de acordo com a escala e o retorno 100% presencial. Segundo esses autores, nesse retorno, os professores perceberam o quanto a ausência da criança da escola afetou de forma drástica o seu desenvolvimento, mesmo utilizando recursos como papel e lápis, para execução das atividades, vídeos de leitura, gravação de vídeos, feitos pelas crianças, e enviados aos professores, com o intuito de desenvolver a oralidade. Ainda, nesse mesmo artigo, apresentam a crise sanitária como uma possibilidade de desenvolvimento de novas práticas educativas, abordam sobre a necessidade de a escola acompanhar os avanços tecnológicos, tais como, a oferta de ferramentas, para o desenvolvimento das aulas, discutindo a importância de a escola estar conectada às novas proposições da sociedade contemporânea.

Alves (2020) destaca que, mesmo os(as) professores(as) buscando contemplar atividades, em uma perspectiva do letramento, com leitura e escrita baseadas na construção de sentido e significado aos alunos, o déficit ao retornar às aulas presenciais foi evidente; pois, na faixa etária de retorno, as crianças deveriam estar lendo e escrevendo com mais

autonomia, requerendo, após o retorno, estratégias eficazes de alfabetização e letramento das crianças, buscando diminuir o índice de defasagem.

Silva, M *et al* (2020) discorre sobre a importância de a família participar desse processo de construção do conhecimento, junto às suas crianças e o quanto essa assessoria familiar foi difícil, no período da pandemia, pelo fato de os pais estarem ocupados com seus afazeres e(ou) por não terem formação necessária, para ensinar a criança, diante das tarefas propostas. Os autores enfatizam que essa intervenção propicia às crianças a possibilidade de desenvolvimento, no processo de alfabetização e letramento. Apontam sobre a falta de retorno dos trabalhos encaminhados às crianças e que não eram devolvidos ao professor. Ressaltam também que não foram todas as escolas que conseguiram alcançar seus alunos, por meio de aulas online, devido às dificuldades de acesso à internet, a falta de acompanhamento dos familiares, bem como a falta de acesso aos meios tecnológicos, como aparelhos de celulares, tablets, notebooks. Diante dessa devolutiva, os resultados não foram tão eficientes quanto o esperado e o alcance do número de crianças foi pequeno, diante do número de alunos da turma ou da escola.

Oliveira (2022) aborda, em seu artigo, sobre a importância da socialização entre as crianças e como a falta dessa interfere no aprendizado, nas resoluções de conflitos, na troca de saber e como essas trocas ajudam o aluno a repensar a prática e, ainda, as hipóteses de aprendizagem. Os alunos saem de um espaço físico interativo onde que conversam com seus pares, trocam informações, brincam e elaboram hipóteses, para um ambiente virtual e pouco motivador.

O conceito de letramento é explanado por Viana (2022), as pesquisas evidenciam que não basta mais ensinar a ler como decodificação e a escrever como codificação, sem ter sentido e significado para o aluno. É preciso que, ao mesmo tempo em que ocorre – a alfabetização – aprendizagem formal do sistema de escrita alfabético e ortográfico, aconteça o letramento – compreensão do uso da leitura e da escrita como necessidade, inserindo-se nas práticas sociais

Os desafios do ensino remoto, durante a pandemia, especialmente na educação básica, enfatizando questões relacionadas à falta de acesso aos recursos tecnológicos, desigualdades socioeconômicas e dificuldades de adaptação dos(as) professores(as) e alunos(as), dando destaque para a importância de políticas públicas e suporte adequado, para mitigar os negativos do ensino remoto, são trazidos por Carvalho, AVG; Cunha. MR; Quiala, RF, (2021). Nesse contexto, encontramos a necessidade de as escolas, assim como os

docentes, no período da pandemia se adaptarem à nova rotina, elaborando aulas e ofertando às crianças formas de não perderem o contato com o mundo letrado. Nesse processo, a utilização de plataformas de ensino, como Google Meet, propiciando aulas ao vivo, porém online. Na obra desses autores, são analisados os desafios, benefícios e perspectivas futuras do ensino remoto. Observam-se as discussões, acerca dos desafios e possibilidades do ensino remoto emergencial na alfabetização e letramento, em que se exploram os limites impostos pelo ensino remoto, como a falta de interação presencial, ao mesmo tempo em que se buscam identificar possibilidades de adaptação e uso de recursos digitais. A abordagem, acerca dos desafios enfrentados no ensino remoto, durante a pandemia, especificamente na alfabetização, é um fator evidente, sendo realizada reflexão sobre as estratégias e abordagens mais eficazes, nesse contexto de ensino remoto.

Em Aureliano e Queiroz (2023) foi possível observar outro destaque importante sobre as dificuldades de engajamento dos alunos, bem como a adaptação de materiais e estratégias de ensino, a importância do suporte institucional e da formação continuada dos(as) professores(as) que também passaram por momentos desafiadores, quanto ao domínio das tecnologias que, além do domínio tecnológico, ainda precisavam utilizar práticas pedagógicas significativas e que despertassem o interesse das crianças, fazendo com que as aulas proporcionassem reflexão, interação e aprendizado de forma lúdica e, ao mesmo tempo, tecnológica

Dessa forma, assinalamos aqui os principais resultados das pesquisas registradas nas obras identificadas e analisadas, em relação à alfabetização e letramento, leitura e escrita, na pandemia, buscando contribuições para a nossa pesquisa. Diante disso, sabemos da importância do assunto em estudo e como esse repercutiu na sociedade brasileira, especificamente na educação e alfabetização de crianças, em período pandêmico e pós retorno às aulas presenciais, oportunizando um olhar crítico para o período, bem como na necessidade de ações efetivas pós-retorno às aulas e ainda reflexões sobre a necessidade de investimento na educação, na tecnologia e formação de professores.

SEÇÃO 4 – ANÁLISES DOS DOCUMENTOS

Esta seção atende ao objetivo de apresentar e analisar os resultados das análises dos documentos que constituem o *corpus* dessa investigação documental, a saber: O livro *Programa IAB de língua portuguesa: Aprender a ler*, o manual do professor do *Programa IAB de Língua Portuguesa*, O Projeto Político Pedagógico, as Diretrizes Curriculares, os instrumentos de diagnóstico, BNCC, PME, PNE, Plano de ação e os Resultados em Leitura e Escrita.

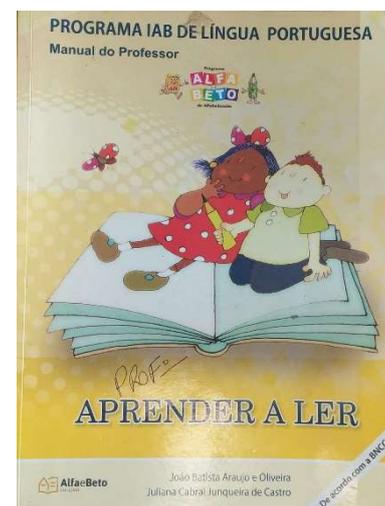
Para tanto, optamos por registrar resultados da análise do livro: *Programa IAB de língua portuguesa: aprender a ler*, realizando um contraponto com resultados da análise do Projeto Político Pedagógico da escola e, ainda, realizando comparações com o previsto nas diretrizes curriculares nacionais, no quesito leitura e escrita. Pretendemos analisar e interpretar os resultados obtidos, contrapondo com os resultados de desempenhos esperados, com base nas diretrizes curriculares estabelecidas. Nesse caso, os PNE, PME e BNCC serviram de base como orientações norteadoras.

Essa explanação foi dividida em subseções que se intitulam: 4.1: Programa de língua portuguesa: aprender a ler, tendo como objetivo explicar ao leitor sobre o Programa IAB (Instituto Alfa e Beto), apresentar os autores dos livros que compõem o referido Programa, bem como a abordagem metodológica utilizada no processo de ensino da leitura e a escrita. Para melhor compreender o documento, retomamos e analisamos o contexto político da produção e publicação da obra e as políticas educacionais sobre alfabetização e leitura. Nessa subseção, no item 4.1.1: *Manual do professor*, consta análise do mesmo, como forma de orientação do trabalho a ser executado pelo(a) professor(a) regente. Fizemos uma análise de como foram divididas cada seção e o passo-a-passo a ser seguido pelo docente. Ressaltamos sobre o fonema a ser trabalhado em cada seção e o método utilizado para a execução do trabalho. Pontuamos sobre o letramento e a alfabetização no processo de aprendizagem da criança. Na subseção 4.2: Ações dentro da escola - Programa de Intervenção Pedagógica (PIA), são apresentados os resultados obtidos por meio da análise dos materiais vinculados ao referido Programa. Instrumentais, como: cronograma de atividades a serem realizadas de acordo com a semana, Cadernos de testes a serem executados, lançamento dos resultados, obtidos de acordo com as orientações dadas. Relatório dos resultados finais do PIA, no final de 2022. Nesse contexto analítico, apresentamos o trabalho realizado com a análise dos livros de leitura do Programa e do teste, com foco na leitura e ambos pertencentes ao Programa

IAB de alfabetização. Na última subseção 3.3: Análises dos gráficos, com base nos resultados da pesquisa documental, apresentamos e analisamos os gráficos finais, relativos ao diagnóstico sobre desempenho em leitura e escrita, dos alunos do 3º ano do E.F., nas turmas A, B e C da referida escola.

4.1. Programa IAB de língua portuguesa: Aprender a ler

O livro "Programa IAB de língua portuguesa: Aprender a ler" é um Manual do Professor, 2ª edição, não revisada e publicada em 2013. O livro foi escrito por dois autores, a saber: João Batista Oliveira, um educador, com doutorado em educação e psicologia e que possui uma produção acadêmica composta por artigos e livros publicados²⁰, além de experiência como diretor do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e secretário executivo do MEC (1995), sendo também o idealizador do programa Acelera Brasil²¹, definido por Oliveira (2002).



O programa Acelera Brasil foi iniciado no ano de 1997. É uma iniciativa que, como outras desenvolvidas no Brasil a partir de 1995, visavam corrigir o fluxo escolar em redes estaduais e municipais de ensino, como estratégias para possibilitar a implementação de um sistema de ensino fundamental de qualidade para todos (Oliveira, 2002, p.178).

Segundo Matias (2019), o objetivo principal desse programa mostra preocupação com os altos índices de reprovação da rede pública.

O programa Acelera Brasil (PAB) tem como principal objetivo diminuir os altos índices de reprovação da rede pública, ajustando a idade do aluno a série cursada por ele. O Acelera Brasil é um programa específico para ajuste idade/série, utiliza a aceleração da

²⁰ João Batista Araújo de Oliveira, graduado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1969), possui mestrado em Psicologia - Tulane University (1972) em Nova Orleães (EUA) e doutorado em Pesquisa Educacional - Florida State University (1973). João Batista é presidente do Instituto Alfa e Beto. Possui experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem, atuando principalmente no seguinte tema: alfabetização, fluência de leitura, ensino estruturado e gestão da educação. **Possui vários** artigos e livros publicados dentre eles: OLIVEIRA, João Batista Araujo; SILVA, Luiz Carlos Faria da. Para que servem os testes de alfabetização? Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 19, p. 827-840, 2011. Livros publicados: A. Fraturas na Base? Fragilidades estruturais na BNCC? A Base Nacional Curricular Comum. 1. ed. Rio de Janeiro: Instituto Alfa e Beto, 2018. OLIVEIRA, J. B. A.. Desenvolvimento Infantil: o que desenvolve? 1. ed. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2017. 324p. entre outras publicações.

²¹ O programa Acelera Brasil é citado nessa pesquisa para explicitar a relação do autor do livro: João Batista Araújo e Oliveira, com outro projeto, no caso o acelera Brasil, e aproximações no campo teórico e vínculos com conceitos de educação e alfabetização.

aprendizagem como estratégia para corrigir o fluxo escolar. O que o torna interessante de ser questionado, uma vez que o que é acelerado não é a aprendizagem, mas sim o rendimento, a performance, ou os índices de aprovação. O que importa aqui é o desempenho (Matias, 2019, p. 24).

De acordo com os idealizadores do Instituto Airton Senna, o programa tem como o objetivo:

Contribuir para que o aluno, em um ano, alcance o nível de conhecimento esperado para a primeira fase do Ensino Fundamental, de maneira que possa avançar em sua escolaridade. Alunos do Acelera Brasil chegam a realizar duas séries em um ano letivo, de acordo com seu aproveitamento [...] (IAS, 2023.s.p).

A partir da década de 1990, uma série de políticas educacionais neoliberais, veio ganhando forças, ou seja, uma economia globalizada que defende a ideia da livre concorrência e a diminuição do Estado, principalmente na garantia de direitos sociais. Dessa forma, a educação passa a ser uma forma de investimento futuro. “[...] a educação escolarizada que deve investir em capital humano, em uma aprendizagem com determinadas características específicas passa a se constituir em uma preocupação cada vez maior em diferentes áreas como economia e administração. (Hattge, 2014, p.61).

Nessa vertente, o programa Acelera Brasil, como iniciativa do Instituto Ayrton Senna, busca promover a correção do fluxo escolar, de acordo com uma sequência: primeiro, identifica o aluno que não se enquadra no processo de aprendizagem, ou seja, os desviantes do processo, que escapam às médias escolares, denominadas como normais. Esses alunos, na maioria das vezes, são multirrepetentes que não acompanham a “normalidade da escola”, são encaminhados para a turma do Acelera:

Ao compor essa turma com os alunos desviantes, o programa os transforma em alvos para uma variedade de intervenções que pretendem corrigi-los, normalizá-los e, sobretudo, gerenciar os riscos que eles podem causar para si e para a população caso não consigam sair dessa posição de não aprendentes e de multirrepetentes, (Matias, 2019, p..23).

Muitos autores, nessa perspectiva, defendem que programa, como o Acelera Brasil, possui ação neoliberal. Segundo Veiga-Neto e Lopes (2007):

[...] as instituições que garantem o acesso e o atendimento a todos são, por princípio, incluídas, mesmo que, no decurso dos processos de comparação e classificação elas venham a manter alguns desses ‘todos’ (ou muitos deles...) em situação de exclusão. Isso significa que o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado

um espaço de exclusão. Conclui-se que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão. (Veiga-Neto; Lopes, 2007, p. 958).

O programa, ao mesmo tempo que investe em capital humano (como denominado na linguagem neoliberal), age sobre os sujeitos, incluindo-os nos moldes exigidos pela sociedade, colocando-os em situação de não aprendentes ou com dificuldades de aprendizagem. Participar do programa não garante a inclusão, nem a aprendizagem, de forma que também não afasta da exclusão como é falado nos objetivos do programa.

Paralelamente a isso, o programa controla as práticas do docente, pois trata-se de um material pronto a ser aplicado nas turmas do Acelera Brasil e, nesse sentido, desenvolve uma política neoliberal e estratégia de controle e regulação da educação, que agem sob os sujeitos escolares, com o intuito de resolver problemas educacionais, tais como a distorção idade-ano, por meio da aprovação e inserção desse aluno na sociedade futura, com perda de autonomia da comunidade escolar. Essas ideias também estão presentes no livro - Programa IAB de língua portuguesa: Aprender a ler.

Dando continuidade à análise do referido livro, a segunda autora da obra é Juliana Cabral Junqueira de Castro, doutora em estudos linguísticos, com foco em análise do discurso pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG.

Essa obra aborda o método fônico, como estratégia pedagógica para o ensino da leitura. Esse método enfatiza a associação entre sons e letras, buscando auxiliar os alunos a decodificar palavras e desenvolver habilidades de leitura, com base nas regras fonéticas da língua. O método fônico enfatiza a relação entre as letras e as suas correspondências escritas, focando na decodificação e no reconhecimento das palavras, a partir de seus elementos sonoros.

Em relação ao contexto de produção da segunda edição, no ano de 2013, sem revisão, destaca-se que, à época, a presidência do Brasil era exercida por Dilma Rousseff, filiada ao partido dos trabalhadores-PT, ocorrendo manifestações públicas contra o governo e um processo de impeachment, em andamento contra a referida presidenta²².

²² O MPL (Movimento Passe Livre) é um movimento de participação popular que visa a transformação social de forma igualitária e sem bandeiras partidárias. Nesse contexto, lutavam contra o aumento das tarifas do metrô de R\$3,00 para R\$3,20. (Site: MPL.2023. spp.). Nesse movimento, a princípio os protestos iniciaram contra o aumento das tarifas do transporte público, no entanto as manifestações revelaram uma insatisfação geral da população brasileira com a classe política, corrupção e problemas sistemático na saúde e educação. Junto a isso momentos de violência a agressividade de policiais contra jornalistas e manifestantes na cidade de São Paulo. Revoltando a população. Os protestos se espalham pelo Brasil e reivindicações de melhoria pelo transporte,

Nesse período, a política de educação do governo de Dilma Rousseff, no que se refere às políticas de alfabetização, previa o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em cumprimento da 5ª meta do PNE, que previa que as crianças até 8 anos de idade soubessem ler e escrever com autonomia, até 2020. De acordo com o MEC, os municípios que aderissem ao programa receberiam recursos financeiros e apoio técnico do órgão. O pacto previa alfabetização e matemática, realização de avaliações anuais pelo Inep, aplicando a avaliação ao final do 3º ano de ensino fundamental.

Nesse contexto, o MEC previa um conjunto integrado de programas e referências curriculares e pedagógicas, sendo o eixo principal o investimento na formação de alfabetizadores, cursos de formação, destinação de bolsas, utilização do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Nesse sentido, “é um compromisso assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental (Brasil, 2012, p.11)”.

Em relação à portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, é relevante destacar três dos objetivos do Pacto Nacional elencados no artigo 5º:

Art. 5º As ações do Pacto têm por objetivos:

- I – Garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de Ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- II -Reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III - Melhorar o índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- IV – Contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
- V – Construir propostas para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental. (Brasil, 2012, p.22).

saúde e educação se tornaram foco dos manifestantes. A manifestação alcançou a marca de 1 milhão de pessoas que se dissiparam por aproximadamente 388 cidades no Brasil. Diante disso, a Presidenta Dilma Rousseff se manifestou deliberando pelo direito de expressão e lutas políticas e porem pediu ordem e disciplina dos manifestantes de forma pacífica. Disponível em : <https://youtu.be/XEj3UH69g5k> acesso em 17/08/2023. Em 21/08/2023, Dilma Rousseff foi absolvida das acusações e manteve o arquivamento de improbidade administrativa por causa das pedaladas fiscais. Termo ficou conhecido por manobras feitas para aliviar momentaneamente as contas públicas e um dos motivos do processo de impeachment de Dilma, em 2016. O processo foi arquivado pelo Tribunal Regional Federal da 1ª Região (TRF-1) e Dilma absolvida. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2023/08/22/trf-1-mantem-arquivado-processo-contra-dilma-rousseff-pelas-pedaladas-fiscais.ghtml>

De acordo com os objetivos do Pacto pela Alfabetização, os incisos I, III e IV dão ênfase à alfabetização em língua portuguesa e matemática, a melhorar os índices de desenvolvimento da Educação básica (IDEB) e à formação de professores alfabetizadores.

Diante disso, na análise da obra sobre os resultados do PNAIC, Alferes (2017), por meio de uma revisão da literatura, ressalta resultados que “tendem a analisar documentos, cadernos de formação e a opinião de orientadores de estudos e professores” (idem, p. 59), evidenciando que quase não aparecem estudos que mostram a prática dentro de sala de aula. Pensando no âmbito da política, o PNAIC se propõe a resolver o problema da educação brasileira no quesito alfabetização, nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A autora ressalta que:

Apesar dos pontos positivos dessa política, uma de suas principais limitações é enfatizar mais o polo da formação continuada de professores. Uma alteração mais efetiva demanda investimentos em diversos aspectos, tanto intra quanto extraescolares (Alferes, 2017, p. 59).

No período de estudos, foram poucas referências que levaram em conta os projetos que antecederam ao PNAIC, bem como a sua ligação com o movimento *Todos pela Educação* e ainda o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), desenvolvido no estado do Ceará.

A referida autora observa que alguns aspectos podem ser aprofundados, quanto ao estudo do PNAIC; dentre eles, a realização de pesquisas que envolvam a produção política, uma estrutura macro, meso e micro, como recontextualização da política. Levanta, também, a possibilidade de um estudo em relação ao trabalho docente, na prática de sala de aula, bem como a identificação desses professores no processo. Refere-se a um estudo aprofundado dos termos utilizados no programa, como “pacto”, “idade certa”, “direitos de aprendizagem”, sugerindo, ainda, uma análise dos resultados, contrapondo melhoria dos índices de desempenho *versus* melhoria efetiva na aprendizagem para todos os alunos.

Continuando a análise documental do livro em tela, em se tratando da autenticidade e confiabilidade, o mesmo é registrado pelo ISBN (*International Standard Book Number*), classificado como pedagógico e faz parte do programa IAB (Instituto Ação Brasil) de língua portuguesa, cujo objetivo é ensinar a leitura. Sendo assim, pode ser considerado como livro didático e voltado para o ensino e aprendizagem da leitura.

Ressaltamos que, no ano de 2011, houve a Criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica que orientam a organização, a articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino

brasileiras. Com o Ensino Fundamental de nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito, dos quatro aos 17 anos de idade, houve a necessidade de atualização das diretrizes que se tornaram defasadas diante das novas mudanças. Essas mudanças propiciaram os direitos à educação das nossas crianças e adolescentes e, também, ampliaram o direito de todos aqueles que não tiveram oportunidade de estudar, quando estavam nessa fase da vida. Diante desse novo panorama, o Conselho Nacional de Educação propiciou vários estudos, debates e audiências públicas com o envolvimento de representantes municipais e estaduais, profissionais da educação bem como órgãos de capacitação de docentes e instituições mantenedoras do ensino privado e ainda pesquisadores da área educacional.

No que diz respeito às Diretrizes Curriculares Nacionais sobre a alfabetização, no período citado, o Ensino Fundamental passa a ser de 9 anos, de forma que a criança ingresse nessa fase aos 6 anos de idade, visando “assegurar-lhes garantia de aprendizagem e desenvolvimento pleno, atentando para a grande diversidade social, cultural e individual dos alunos, o que demanda espaços e tempos diversos de aprendizagem” (Brasil, DCN, 2013, p.121).

Esse documento prioriza a relevância dos conteúdos, integração e abordagens do currículo, de forma que a sua organização seja pensada na realidade das crianças e, conseqüentemente, na continuidade dos estudos. Deve ser um currículo flexível e contextualizado, favorecendo a participação significativa do alunado. Sugere que os currículos adotem abordagem interdisciplinar, conteúdos conectados e dialogáveis com a realidade dos(as) alunos(as), para que esses(as) se sintam inseridos(as) no processo, ao mesmo tempo que o conhecimento ultrapasse a linha prática das vivências cotidianas e ofereça instrumentos mais complexos de análise da realidade, proporcionando conhecimento dos fenômenos que os cercam.

Segundo essas Diretrizes,

Para evitar que as crianças de 6 (seis) anos se tornem reféns prematuros da cultura da repetência e que não seja indevidamente interrompida a continuidade dos processos educativos levando à baixa autoestima do aluno e, sobretudo, para assegurar a todas as crianças uma educação de qualidade, recomenda-se enfaticamente que os sistemas de ensino adotem nas suas redes de escolas a organização em ciclo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, abrangendo crianças de 6 (seis), 7 (sete) e 8 (oito) anos de idade e instituindo um bloco destinado à alfabetização (Brasil, DCN, 2013, p. 122).

Destacamos que, segundo essas diretrizes, mesmo que a escola, no cerne de sua autonomia, opte por seriação faz-se necessário “considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção” (Brasil, DCN, 2013, p.122), de forma que o ensino se torne cíclico e que um ano complete o outro, oportunizando aos alunos sistematização e aprofundamento das aprendizagens, que assegure:

a) A alfabetização e o letramento; b) o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, de Ciências, de História e de Geografia; c) a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo, e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro ano (Brasil, DCN, 2013, p. 122).

A natureza pedagógica do livro analisado e a identificação do destinatário, evidenciam que ele tem como público-alvo os(as) professores(as) e os(as) funcionários(as) envolvidos(as) no ensino da leitura. O programa IAB de língua portuguesa (Manual do Professor) prescreve as ações dos docentes, para o desenvolvimento das habilidades de leitura dos alunos, utilizando o método fônico como base. Assim, a análise desse livro revela a abordagem pedagógica, com base no método fônico, defendido pelos autores que argumentam a favor do mesmo, enquanto ferramenta eficiente de aprendizagem de leitura e escrita.

Segundo Soares (2011), letramento envolve comportamentos e práticas sociais, no campo da leitura e da escrita, ou seja, do domínio do sistema alfabético e ortográfico. Nesse sentido, alfabetizar vai além do ler e do escrever:

Esses comportamentos e práticas sociais de leitura e escrita foram adquirindo visibilidades e importância à medida que a vida social e as atividades profissionais tornavam-se cada vez mais centradas e dependentes da língua escrita, revelando a insuficiência de apenas alfabetizar (Soares, 2011, p. 198).

À vista disso, para essa autora, alfabetizar vai além dos muros da escola, sendo necessário fazer com que a função social da escrita estabeleça sentido na vida do indivíduo e que, este, usufrua do seu conhecimento alfabético, para se apropriar das informações do meio em que vive.

Anterior à década de 1980, o objetivo dos educadores era a alfabetização, por meio do sistema convencional da escrita. Nessa perspectiva, esse processo de alfabetização

caminhava em duas direções, ora pelo princípio da síntese, segundo o qual a alfabetização deve partir de unidades menores da língua – fonemas e sílabas – em direção às unidades maiores – palavra, frases e textos – (método fônico e silábico), ora pelo princípio da análise. Nesse caso, a observação deve partir de unidades maiores e portadoras de sentido – palavra, frase, texto – em direção às unidades menores (método da palavração, método da sem sentencição, método global), segundo Soares (2011, p. 199). Em ambas as situações, o objetivo final é aprender sobre o sistema alfabético da escrita. Embora no princípio da análise haja uma preocupação com o sentido transmitido pelo código, e esses sejam colocados a serviço da aprendizagem escrita:

[...] as palavras são intencionalmente selecionadas para servir à sua decomposição em sílabas e fonemas, sentenças e textos são artificialmente construídos, com rígido controle léxico e morfosintático, para servir à sua decomposição em palavras, sílabas, fonemas (Soares, 2011, p. 200).

Até este momento, década de 1980, a aprendizagem da leitura e da escrita, majoritariamente, preambulava sobre os métodos analíticos e sintéticos, de forma que os dois partiam do pressuposto de que a criança, para aprender, necessitava de estímulos externos selecionados ou construídos. Seguindo a ordem, primeiro, a criança conhece o sistema fonético, para depois ler e escrever e, em outro momento, interagir com essa escrita e leitura, de forma a completar o aprendizado.

Porém, com os estudos de Emília Ferreiro, em uma abordagem construtivista, houve uma tentativa de ruptura com essa sequência de métodos recorrentes, especialmente no que se refere à compreensão do processo de construção da escrita e das etapas desse processo, em que, primeiro, aprendem-se as letras, depois as sílabas, e assim sucessivamente, para trazer uma abordagem diferente das que, até o momento, predominavam no país, reconhecendo que a criança constrói hipóteses sobre a escrita. Nessa nova abordagem de como a criança constrói a escrita, Ferreiro e Teberosky (1999) desenvolveram estudos sobre como a criança elabora o seu pensamento a respeito da língua escrita, associando sons e sinais gráficos. Nesses estudos, as autoras abordam de que maneira a criança se torna alfabética e as condições que estimulam esse aprendizado, defendendo a ideia de interação e construção de práticas significativas, contextualizadas e reais de leitura e escrita para a consolidação desse processo.

Pensando nessa perspectiva de práticas de leituras significativas e na materialização do direito à alfabetização, e de acordo com as DCNs e a BNCC, espera-se que, ao final do 3º ano do ensino fundamental, os(as) alunos(as) consigam ler e interpretar textos; escrevam,

convencionalmente, diferentes gêneros textuais; reconheçam todas as letras do alfabeto, diferenciem letra maiúscula de minúscula e letra cursiva de letra de imprensa.

Na BNCC, verifica-se que, ao final do 2º ano do Ensino Fundamental, a criança deve chegar ao início do 3º ano com determinadas habilidades concretizadas em seu aprendizado. Dentre essas habilidades, enfatizamos:

[...] produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação. Segmentar palavras em sílabas e remover e substituir sílabas iniciais, mediais ou finais para criar novas palavras. Ler e escrever palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (f, v, t, d, p, b) e correspondências regulares contextuais (c e q; e e o, em posição átona em final de palavra). Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas. Ler e escrever corretamente palavras com marcas de nasalidade (til, m, n). Escrever palavras, frases, textos curtos nas formas imprensa e cursiva. Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos (Brasil, 2017, p. 98 - 101).

No que diz respeito à leitura,

[...] ler e compreender com certa autonomia cantigas, letras de canção, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade. Planejar e produzir bilhetes e cartas, em meio impresso e/ou digital, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto. Planejar e produzir pequenos relatos de observação de processos, de fatos, de experiências pessoais, mantendo as características do gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. Planejar e produzir cartazes e folhetos para divulgar eventos da escola ou da comunidade, utilizando linguagem persuasiva e elementos textuais e visuais (tamanho da letra, leiaute, imagens) adequados ao gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto (Brasil, BNCC, 2017. p.102 - 104).

Quando comparamos o livro analisado com a BNCC, percebemos que o caminho escolhido privilegia, principalmente, a escrita de palavras, enfatizando alguns fonemas. Percebemos, ainda, a concepção de alfabetização de Soares (2011) e as elaborações de Ferreiro e Teberosky (1999), sobre como a criança pensa a respeito da língua escrita e a importância das hipóteses, elaboradas por elas, no processo de construção da escrita. A Ilustração 8 registra a situação descrita.

Ilustração 8– Fragmento de uma das lições do livro analisado.

Horá de ler

12 Leia emendando: M I A

MIA	MEU	MAU	MULA	MIU
MELA	MOLE	MILU	MEIA	MEIO
MÃE	MAMÃO	MAMÃE	MAMOU	MILO
AMA	EMA	UMA	AMÉLIA	EMÍLIA

13 Leia as palavras que ainda não foram inventadas:

MEA	MOU	MULE	MOIU	LAME
LEMO	IAMU	LIOMO	AMU	MUMO

14 Ligue cada frase ao desenho:

Milu é uma mula.

A lama é mole. Ela mela.

Eu leio. Aleluia!

Mimi miou: miau, miau!

46

Fonte: Oliveira (2013).

Ao folhear o livro e o manual do professor, observamos que a ênfase no trabalho com fonemas ocorre em todas as unidades. A leitura de palavras pré-estabelecidas confere ênfase aos fonemas. Quanto à BNCC há inclusão da compreensão da necessidade de as crianças lerem e compreenderem texto com autonomia. Essa autonomia requer leitura e interpretação, correlação com o meio e os seus conhecimentos, no quesito leitura. O que fortalece a importância de textos contextualizados, ou seja, de acordo com as experiências das crianças, para que esses textos tenham sentido.

Na BNCC, as demandas por atividades de leitura aumentam progressivamente, desde os anos iniciais até o Ensino Médio, expressando-se por meio da leitura e da interpretação de textos, relacionados à experiência de cada grupo. Mas os textos que compõem o livro não estão relacionados à experiência do grupo de alunos do 3º ano do ensino fundamental. Consta, também, na BNCC:

A participação dos estudantes em atividades de leitura com demandas crescentes possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura (Brasil, BNCC, s.p).

Nessa perspectiva e focados em alcançar essas metas, o PPP da instituição, conforme determinação do município, aderiu ao Pacto pela Alfabetização, uma parceria entre a Prefeitura Municipal de Uberlândia, o Instituto Vida (Uberlândia) e o Instituto Raiar (Brasília).

Conforme o documento, firmado entre as partes, caberá aos institutos o fomento financeiro e apoio gerencial para execução do Pacto, por meio da aquisição de material didático para alunos e professores, da capacitação das equipes, e a oferta de instrumentos de monitoramento que possibilitarão as adequações necessárias durante a execução do projeto. A implantação do Pacto também conta com o Instituto Alfa e Beto (Brasília) como parceiro técnico. O Acordo terá duração de três anos e, com ele, o município passa a ter um plano estruturado de recuperação em 12 meses dos impactos de aprendizagem provocados pela pandemia de Covid-19 nesses estudantes (Uberlândia, 2022, s.p).

Assim sendo,

O município de Uberlândia aderiu ao Pacto Pela Alfabetização, uma proposta que visa garantir a alfabetização no 1º ano, contribuindo para que cada criança avance em sua trajetória escolar, além de apresentar um programa de recuperação aso estudantes dos 2º, 3º, 4º e 5º anos que devido a pandemia ainda não conseguiram avançar na alfabetização. Para a implementação do programa foi necessário a parceria com o Instituto Projeto Vida e com o Instituto Alfa e Beto (Uberlândia, PPP, 2022, p.74).

No PPP, em específico para o 3º ano, o Pacto pela alfabetização desenvolvido na escola, com uso do livro em análise e material didático do Instituto Alfa e Beto, abordou:

Consolidação da alfabetização utilizando o material didático Alfa e Beto em parte do tempo pedagógico da sala de aula. E desenvolvimento dos demais componentes curriculares por meio de planejamento do professor (a) utilizando as matrizes de habilidades essenciais das DCM (Uberlândia, PPP, 2022, p. 74).

A princípio, como mencionado anteriormente, o 3º ano do E.F ficaria apenas com a parceria com os institutos Alfa e Beto e Projeto de Vida²³, porém, com base nos resultados dos diagnósticos iniciais, foi necessário ampliar o PIA para os 3º anos, visto que,

²³ O Instituto Projeto de Vida é uma organização social que surgiu como uma forma prática de dar oportunidades a pessoas, comunidades e escolas através da educação e da disponibilidade de ferramentas e profissionais que auxiliam no desenvolvimento profissional e humano dos beneficiados pelos nossos programas. Surgiu da união de 2 empresários da cidade de Uberlândia no ano de 2018. Ricardo Rocha, presidente da Softbox/LuizaLabs e Felipe Calixto, presidente da Sankhya Gestão de Negócios, tiveram a compreensão que unidos poderiam desenvolver algo de maior impacto social, já que compartilhavam dos mesmos sonhos. A ideia perpassa pela possibilidade de ofertar àqueles que passam pelos programas desenvolvidos pelo Instituto, a chance de encontrar os seus projetos de vida, aprenderem um ofício e terem a chance de recomeçar. <https://institutoprojetodevida.org/o-instituto/>. O instituto Projeto de Vida financia o desenvolvimento do programa na cidade, enquanto que o Instituto Raiar é responsável pela gestão do Programa.

inicialmente, seria um projeto apenas para os 4º e 5º anos. Essa ampliação se deu em devido a situação de baixo nível de alfabetização das crianças do 3º ano do Ensino Fundamental.

De acordo com o PPP,

4º e 5º ano: PIA (Programa de Intensivo de Alfabetização) - foco das ações em sala de aula para consolidar a alfabetização e atendimento extraclasse dos estudantes não alfabetizados ou com dificuldades significativas utilizando o material didático do Alfa e Beto. E desenvolvimento dos demais componentes curriculares por meio do planejamento do (a) Professor (a) utilizando matrizes de habilidades essenciais e as DCM. (Ofício N° 101/2022/ASSPED/CEMEPE/SME de 14 de março de 2022 (Uberlândia, PPP, 2022, p.74).

Ainda, levando-se em conta o PPP da escola, os projetos Pacto pela Alfabetização e PIA iniciaram, respectivamente, em 14/03/2022 e 21/03/2022.

Sobre as Diretrizes Curriculares Municipais (DCM), é um documento que visa nortear teórica e metodologicamente trajetórias de ensino na atualidade e, ainda, traçar caminhos para aquelas que estão por vir. O documento não visa dar respostas ou prescrever caminhos para resolução de problemas, ao contrário, por ser construído por todos os profissionais da rede por meio dos Grupos de trabalho e Eixos (GTs), com representantes de todas as instituições escolares da rede, apenas reflete os anseios e objetivos para garantir o aprendizado e como ele será alcançado. Diante disso:

Tal documento, por ter sido pensado, refletido e construído por diferentes e múltiplas subjetividades, na ação conjunta de dispares professores, bem como outros agentes da gestão educacional, reflete profusos anseios e objetivos. Por vezes, essa multiplicidade poderá se apresentar como recortes desconexos ou com algumas contradições em seus pressupostos teórico-metodológicos, entretanto, os textos refletem e representam a própria diversidade das ações realizadas em sua construção (Uberlândia, DCM, p. 24).

Registrando resultados da análise da trajetória de construção do referido documento, foi na década de 1990, que a SME, elaborou o primeiro documento, a partir da participação dos profissionais das diferentes áreas do conhecimento: Educação infantil, Fundamental I, Fundamental II, as propostas curriculares da rede e, nesse momento, embasaram essa elaboração em uma perspectiva pedagógica Histórico Crítica.

Em um segundo momento (2003), no viés da Escola Cidadã²⁴ e com a participação dos profissionais, foi sugerida a revisão das propostas curriculares, as quais foram denominadas de Diretrizes Curriculares Municipais (DCMs).

²⁴ Escola Cidadã Freiriana é uma escola que luta pela superação das desigualdades perante o direito a educação. Em entrevista à TV Educativa (1997), Freire pontua: “A escola Cidadã é aquela que se assume como centro de

Entre 2008 e 2010, novamente, os profissionais da rede fizeram uma revisão das DCMs, realizando a adequação do documento, diante das leis Nº 8069/1991 (ECA) e 10.639/2003 (Cultura Afro) e 11.645/2008 (Cultura Afro/Indígena).

Já no ano de 2013, nacionalmente, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs), enquanto, no Município, instituía-se a lei nº 11.444/2013: Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e Aprender.

Art. 1º, Fica instituída a Rede Municipal pelo Direito de Ensinar e Aprender no Município de Uberlândia.

Art. 2º, Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e Aprender consiste em uma forma de atuação, de instituições que desenvolvem atividades relacionadas à educação, capazes de agir em cooperação e de estabelecer relações pautadas na autonomia, na complementariedade na horizontalidade e no interesse comum de contribuir para garantir o direito aos alunos à educação pública, gratuita, laica, democrática, popular e qualificada socialmente (Uberlândia, 2013).

Na sequência, em 2014, entrou em vigor o Plano Nacional de Educação (PNE), para o decênio 2014-2024.

No ano de 2015, foi aprovado o Plano Municipal de Educação (PME) – decênio 2015-2025, por meio da consolidação da lei municipal Nº 12.209 e, ainda, criado o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullyng*), lei Nº 13185. Seguindo a lei nacional: Lei n. 13.185, de 6 de novembro de 2015, que determina:

Art. 1º Fica instituído o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (**Bullying**) em todo o território nacional.§ 1º No contexto e para os fins desta Lei, considera-se intimidação sistemática (**bullying**) todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas. § 2º O Programa instituído no **caput** poderá fundamentar as ações do Ministério da Educação e das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, bem como de outros órgãos, aos quais a matéria diz respeito. (Brasil, 2015, s.p).

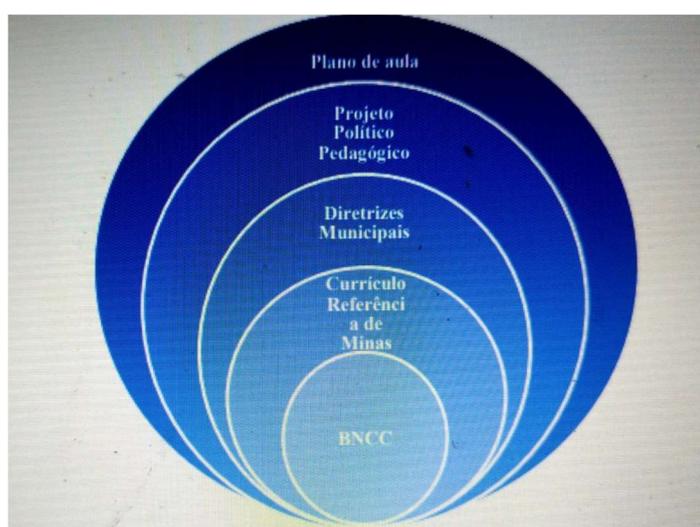
Em 2017, a equipe do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (Cemepe) identificou, por meio de diagnósticos realizados pela rede, a necessidade de atualização das DCMs, em função dos documentos legais nas esferas Federal e Municipal.

direito e deveres. É uma escola coerente com liberdade. É uma escola de comunidade, de companheirismo, que vive a experiência tensa da democracia. Artigo disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/new-rss/por-uma-escola-cidada/> e publicado em: 19 de maio de 2016.

Em 2017, a BNCC foi homologada, documento esse que define as aprendizagens essenciais que os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica, de forma progressiva e por áreas do conhecimento, tornando-se referência nacional obrigatória para elaboração dos currículos escolares do país e das propostas pedagógicas das escolas (MEC, 2018).

Nesse sentido, fez-se necessário refletir com profissionais, para que os documentos (Gráfico 5), Plano de aula, PPP, DCMs, currículo de referência de Minas Gerais e BNCC estivessem alinhados e articulados, conforme mostra o gráfico abaixo.

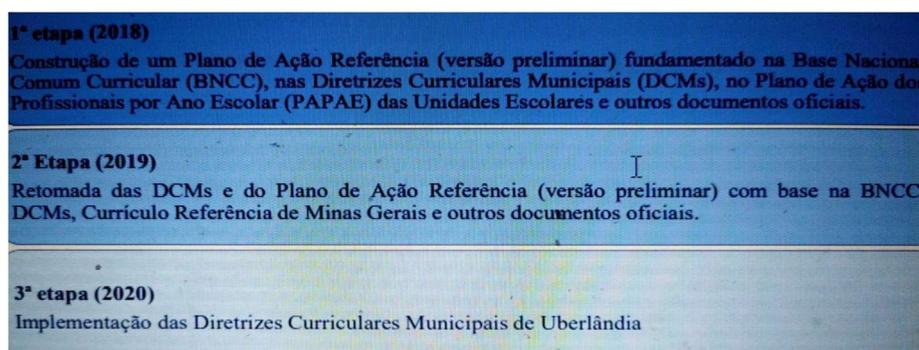
Gráfico 5 - Articulação entre os documentos.



Fonte: UNDIME, 2019.

Esse processo de atualização das DCMs, foi denominado: Revisitando o Currículo da Rede Municipal de Educação (RME), em uma perspectiva da Educação Inclusiva, contemplando as etapas registradas no Gráfico 6.

Gráfico 6 – Etapa de construção das DCMs.



Fonte: Fonte: Assessoria Pedagógica/CEMEPE, 2019.

Nesse sentido, podemos perceber que as DCMs são orientadas e embasadas na BNCC:

[...] que define as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica, de forma progressiva e por áreas de conhecimento, tornando-se referência nacional e obrigatória para a formulação de todos os currículos escolares do país e das propostas pedagógicas das escolas” (MEC, 2018).

Assim sendo, de acordo com o referido embasamento, o ensino de Língua Portuguesa, no que diz respeito à leitura, preconiza:

Recomenda-se que, conforme já estabeleciam s PCNS, o material de leitura seja rico e consistente, os quais anteriormente, muitas vezes, caracterizavam-se por sua artificialidade. Eram textos escritos com o fim de ensinar uma regra gramatical, mas vazios em seu aspecto social e dialógico... outro ponto importante é propiciar-lhes finalidades legítimas de produção desses textos. Se alguém escreve um e-mail, é porque espera ser lido e não avaliado. Como destaca Beth Marcuschi, os alunos precisam transitar entres textos como leitores e escritores (Uberlândia, DCM, p. 315).

Por conseguinte, as DCMs orientam para que as ações do professor, no que dizem respeito à leitura, sejam realizadas com a interação do leitor/ouvinte/espectador e abordem estética, conhecimento e discussão sobre temas sociais importantes. Enfatizam que “a leitura não é apenas decodificação de um texto escrito, mas diálogo vivo com a palavra, com a imagem, o som e o movimento” (Uberlândia, DCM, p. 317). Essa perspectiva, não foi observada no livro analisado.

Sobre a produção, a ênfase dada refere-se à interação e autoria na diversidade dos textos.

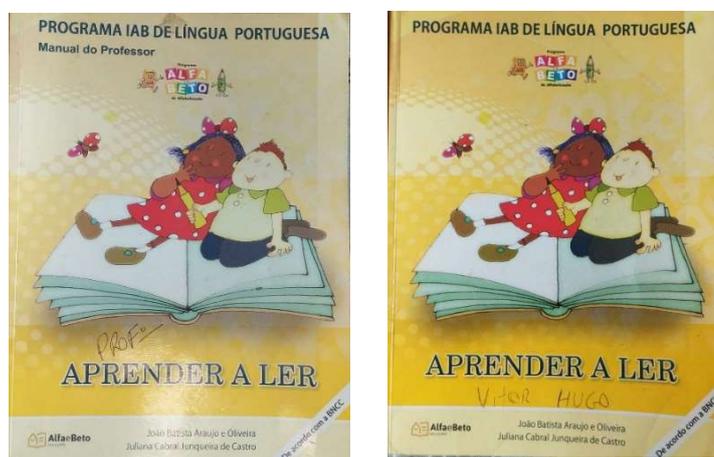
O Eixo Produção de Textos, por sua vez, inclui a interação e a autoria dos diversos textos. Assim como na leitura, as práticas de produção de textos precisam ser significativas ao estudante, atreladas a um contexto. Por que escrevo? Para quem? Quem serão os leitores? Quais recursos vão materializar o texto? Além disso, ao produzir o texto, algumas etapas são necessárias. O estudante precisa reconhecer o valor de cada uma delas: planejamento, elaboração e revisão/edição textual (Uberlândia, DCM, p. 317).

Dessa forma, as DCMs devem nortear o trabalho sobre leitura e escrita na RME, na cidade de Uberlândia. Mas, ao analisar livro, em específico o Manual do Professor, verificamos que ele traz decodificação de textos escritos, para treino da leitura, realizando um movimento contrário ao que rezam as DCMs (p.317). Sobre a interação com a autoria de textos diversos, nessa etapa, foram apresentadas às crianças, as seguintes etapas: a lista, ordenação de história (oral), organização de ideias para escrita de um texto (coletivo). Em

nossa observação, não consta no livro a escrita espontânea, sendo essa tão importante para o professor verificar em qual nível de escrita a criança se encontra. Trabalhar a produção textual coletiva ajuda a criança a elaborar as ideias para escrever um texto; porém, essa habilidade deve ser realizada também individualmente e não foram identificadas escritas livres/espontâneas no material de pesquisa examinado. Por conseguinte, dificulta a verificação se a criança, em sua escrita espontânea, planejou e elaborou seu texto.

Na capa do livro do Programa IAB de Língua Portuguesa, assim como no Manual do professor, temos o desenho de um livro aberto com duas crianças (uma menina negra e um menino branco) sentadas em cima desse objeto e o menino está com um lápis na mão. Ao lado esquerdo de quem segura o livro e lado direito da menina negra, aparece uma borboleta voando, com desenho nas asas igual a estampa do vestido da menina. Em destaque, o nome do programa, no alto da página: Programa IAB de língua Portuguesa, o programa: Alfa e Beto, o título do livro: Aprender a Ler e, na parte inferior os nomes dos autores: João Batista Araújo e Oliveira e da autora Juliana Cabral Junqueira de Castro, ainda, em detalhe do lado direito, a escrita: de acordo com a BNCC (Ilustração 9). Esses dados nos levaram a refletir sobre a necessidade de pesquisa em relação de gênero e raça presentes na obra analisada.

Ilustração 9 – Capas dos livros analisados na pesquisa.



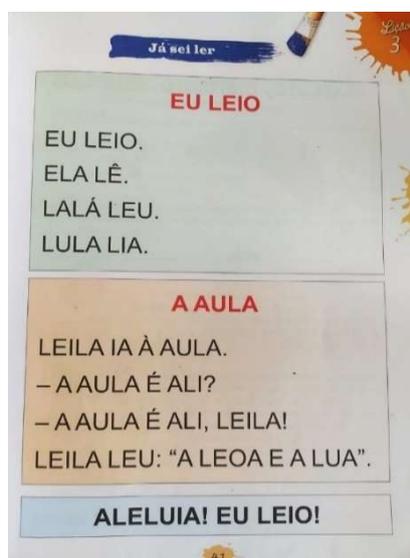
Fonte: Arquivo da autora.

As lições do livro contemplam, predominantemente, os poemas, embora abordem outros gêneros textuais. O Manual do Professor orienta sobre a abordagem a ser feita em cada uma das lições, colocando ao professor o passo-a-passo a ser seguido, como o que perguntar e o que fazer, diante de cada pergunta. São realizadas várias leituras e, de acordo com as orientações, cada uma apresenta abordagens e focos na interpretação dos textos,

finalizando, o “além do texto” correlaciona o texto trabalhado com alguma atividade proposta.

O livro é dividido em várias lições, apresentadas por meio de um texto e atividades de exploração desse texto. Como o livro adota uma concepção fonética, os autores enfatizam, a cada capítulo, um fonema a ser trabalhado. De acordo com esse fonema, as atividades são desenvolvidas, evidenciando esse som, com palavras que tenham esse fonema. Exemplo (Ilustração 10): na lição 3, o fonema trabalhado é o L; assim, são evidenciadas palavras, como: lá, lê, li, lua, leoa, Leila, Ali, dentre outras. Essas palavras não possuem vínculos com a vida da criança, sendo palavras lidas com o intuito de evidenciar o fonema L e a decodificação do mesmo.

Ilustração 10 – Exemplo de uma página do livro analisado.



Fonte: Arquivo da autora.

Nesse sentido, o livro prioriza a decodificação, a memorização do fonema, o trabalho com as palavras que, na maioria das vezes, estão desconectadas das experiências das crianças, não tendo sentido no contexto vivido em sala de aula. De acordo com a BNCC(2018),

As características dessa faixa etária demandam um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças, de suas vivências mais imediatas para que, com base nessas vivências, elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar. (Brasil, BNCC, 2018).

Assim, conforme o exemplo escolhido, o livro não fomenta a alfabetização como atribuição de sentido pelo alfabetizando.

4.1.1 Análise do Manual do Professor

Para o desenvolvimento da análise do Manual do professor, elaboramos o Quadro 7, contendo os dados e resultados encontrados.

Quadro 7- Síntese do manual do professor.

Lição	Contexto/orientação	Objetivo	Fonema	Observações
1: Viva Gênero: Poesia/poema	Orientação: compreender a dinâmica do livro. Preparar crachás, acolhimento às crianças, análise dos materiais recebidos, livros.	Leitura de palavras, frases Passo-a-passo de como proceder com o livro didático.	Trabalhar a palavra VIVA	
2. Batatinha aprende a ler Gênero: Poesia/poema	Conceito de contexto: inter-relação de circunstâncias que acompanham um fato ou uma situação. Correlação dos sons emitidos pelos animais e como eles aprendem	Localização do título, leitura, identificar o autor, contextualizar sobre quem são os autores Leitura de imagem. Identificar, palavras, letras, Antecipar leitura a parti do titulo Realizar a leitura e a interpretação oral	Chamar a atenção para: IIII, iu iu iu (na lição enfatiza as vogais) Repetição de leitura	
3: Que confusão	Contexto: tentam chamar a atenção da criança para atividades que se relacionam com nossas rotinas. Durante a leitura: identificar partes dos textos: autor, o que mostra as figuras...	Interpretação de imagens Puxa um conteúdo: pronomes, substantivo próprio e comum, verbo e pontuação. Ordem alfabética	Fonema L Identificar o fonema L nas palavras.	
4: Marcelo, marmelo, martelo Gênero: Narrativo/ romance/trecho	História do nome Contextualização do texto com nomes de pessoas	O que as palavras têm em comum O que rimam, o que terminam igual Leitura e interpretação do texto: quem são os personagens, o que faz, sinônimos... Pontuação	Enfatizar o fonema M.	
5: Esse nome não é meu Gênero: informativo/ Reportagem	Contexto: nomes e sobrenomes das pessoas Aborda sobre o gênero textual reportagem (explora o texto)	1º leitura: interpretação 2º leitura: partes do texto. Faz a interpretação compartimentada, por partes. 3º leitura: chama a atenção para a entonação 4º leitura: leitura coletiva, em coro Entendendo texto: vocabulário	No livro da ênfase para a letra N	

6. Os três ursos Gênero textual: Narrativo/ conto tradicional	Contexto: curiosidade do texto, Título autor e antecipação Associação com os contos de fadas Era uma vez, abordando o gênero textual. Relembrar as histórias de contos de fada	1ª leitura: Quadro indicativo: o que perguntar e o que ler 2ª leitura: interpretação 3ª leitura: leitura em coro Depois da leitura: aborda sobre as ações, ordem dos acontecimentos Abordagem sobre boas maneiras, ações de cachinhos dourados.	Ênfase para som nasal	
7. Impressão com sopro Gênero: Texto Instrucional	Contexto: brincadeiras que gostam	1º leitura: ler o texto em partes (gênero textual instrucional) 2º leitura: chamar a atenção para os verbos: cubra, estenda, marque. Escrever no quadro variações dos verbos: estenda/estender, cubra/cobrir. 3º leitura: Enfatizando o S nas palavras Explorar o gênero textual receita: 4º leitura: leitura em coro Entendendo o texto: quais instruções, ordem, vocabulário,	Ênfase o fonema S nas palavras	
8. Deu zebra no zoo Gênero: Poesia/ Mito	Contexto: conversar sobre animais Onde podemos aprender sobre os animais Conversar sobre o Zoológico	Leitura de título, autor... identificar a fonte (ampliar visão para os portadores: o que uma revista) Antecipar leitura 1º leitura: ouvir o texto, procurar entender o que ele fala sobre as zebras. Conversa sobre as zebras. 2º leitura: Fazer perguntas relacionadas ao texto. Leitura individual. 3º leitura: Identificar palavras que não conhecem, novos conceitos. Interpretação por parágrafos. 4º Leitura: identificar no texto palavras que tenham a letra Z 5º Leitura: Leitura em coro Explorar após leitura: sentindo geral do texto, por que a zebras não estão em extinção, relacionar poluição e extinção, Verificar se a história é verdadeira ou ficção. Relacionar título com a história	Ênfase o fonema Z	
9. Folclore curupira Gênero: Poesia/ Mito	Contexto: estimular as crianças que contem histórias populares e lendas que conhecem. Contextualizar sobre as lendas: o que são,	Durante a leitura: explorar ilustração, título, poema, autor, antecipar acontecimentos por meio de imagens 1ª leitura: identificar partes da história 2ª leitura: Rer apenas a 2ª parte e questionar: quem conta, qual função do Curupira, o que ele faz,	Enfatizar o fonema: F	

	como chegam até nos...	Além das lendas que outros textos aparecem personagens fantásticos. 3ª leitura: ler exagerando rimas. Aluno bater palmas nas rimas. 4ª leitura: Leitura em coro. Identificar as rimas Depois da leitura: leitura e interpretação: onde vive, como ele é, o que gosta de fazer, onde vivem, como chega, o que faz? Autor sugere: pedir para descrever, desenhar, ler uma versão diferente da história		
10: Carta de cachinhos dourados para os Três Ursos Gênero textual: Narrativo/carta	Contextualizando: falar sobre viagens, estimular o diálogo sobre internet, cartas, telefone.	Estrutura da carta Relembrar a história anterior dos 3 ursos Analisar da estrutura do texto e explorá-lo 1º leitura: direcionar a conversa: o que saudação, interpretar o texto “sente muito”, qual a mensagem da carta, despedida... P.S? 2º leitura: quem escreveu a carta, quem é cachinhos dourados, como você sabe, pra quem é a carta, quem são os três ursos. 3º Leitura em coro: 4º leitura exagerando na letra v Depois da leitura: explorar sobre o gênero textual	Enfatizar o fonema V.	Além do texto: opinar sobre as ações de Cachinhos Dourados.
11: Formigarra e cigamiga Gênero: Poesia/fábula	Contexto: associar a fábula com os outros textos trabalhados: folclore, contos, fábula.	Durante a leitura: título, autor, antecipação 1º leitura: interpretação do texto 2º leitura: professor anotar como era a formiga e como ficou a formigarra Por que mudou, como mudou... 3º leitura: Procurar partes do texto, local onde se encontra: versos e Estrofes 4º leitura: identificar o som da letra R 5º leitura: leitura em coro Leitura e interpretação geral dirigida pelo professor.	Ênfase fonema R	
12. Caipora Gênero: poesia/ mito	Contexto: lendas, mitos o que são, quais conhecem...	Antecipação, autor, título 1º leitura: leitura com sotaque engolindo o r final 2º leitura: interpretativa de acordo com as perguntas 3º leitura\; trab4alhar o som V Leitura: coro	Ênfase fonema	

		Depois da leitura: identificar quem é o personagem, o que faz.		
13: chaves do chefe Gênero: Poesia/ Poema	Contexto: conversa sobre poemas, o que são versos, estrofes, rimas, organização do texto.	Explorar: título, ilustração, antecipação de leitura 1º Leitura: leitura seguida, indagar sobre o texto. 2º leitura: ler por partes e realizar indagações 3º leitura: Qual o som mais se repete. X 4º leitura: em coro Depois da leitura: A criança tem que saber responder sobre as respostas que estão no texto.	Ênfase ao fonema X	
14: Jacá de jaca Gênero: Poesia/ poema	Contexto: continuar conversa sobre poema Conversa sobre palavras parecidas: jeca, jacá, jaca, jaçanã, Juriti	Explorar: capa, título autor, ilustrações 1ª leitura: ler sem interrupção e perguntar sobre o que aconteceu 2º leitura: questionar: sobre ações do texto 3º leitura: ler com palmas cada vez que aparece o j 4º leitura: coro Depois da leitura: brincadeira com nomes de frutas	Ênfase ao fonema J	
15: Qual é a letra? Gênero: Poesia/ Poema	Contexto: curiosidade sobre adivinhas. Exemplos de adivinhas. Como fazemos para acertar as adivinhas.	Durante a leitura: Explorar, capa, autor e antecipar a leitura 1º leitura: Enfatizar: o que é o que é? 2ºleitura: Questionar o som que aparece 3º leitura: interpretação de texto: quantos animais aparece no texto, quais são, marcar a letra c. 4º leitura: coro Depois da leitura: Associar a leitura com o texto: o cachorrinho que queria aprender a latir. Sons dos animais. Completar quadro com o som dos animais Formar frases com palavras do quadro	Ênfase ao fonema: C/k	
16: Desaparecimento dos dinossauros Gênero Informativo/ Didático	(Trazer imagens de dinossauros) Contexto: quem gosta de animais, quais lições trabalhamos com animais, animais pré-históricos, existem dinossauros no Brasil	Durante a leitura: Explorar: titulo autor, 1º leitura: escrever no texto: diplodoco, pterossauro, informações importantes sobre os dinossauros. 2º leitura: quadro informativos sobre os dinossauros: Quem? Como? O que? Quando? Por que? Responder 3º leitura: Enfatizar a letra d Anotar no texto a letra	Ênfase ao fonema D.	Além do texto Começo meio e fim de uma história Informações da notícia; lide

		<p>4º leitura: leitura em coro alternando com as crianças para que elas leiam também.</p> <p>Depois da leitura O que entendemos sobre os dinossauros, identificar, fontes, referências.</p>		
<p>17: O jogo do bate-bate Gênero textual: Poesia/ poema</p>	<p>Contexto: brincadeira</p>	<p>Durante a leitura Identificar título, autor, tipo de texto, ilustração. Jogo de palavras 1º leitura: deixar que os alunos digam o que entendeu Trabalhar com as palavras 2º leitura Aluno explicar o texto 3º leitura Enfatizar o som b Quadro com nomes que começam com a letra b: nomes próprios, b inicial, b no meio 4º leitura: coro, alternar com a turma leitura de versos e estrofes Depois da leitura Brincar com as palavras do texto Bate perna, bate bola, bate sola Dono da rua... brincar com as palavras</p>	<p>Ênfase ao fonema B</p>	
<p>18: faça você o presente do seu pai Gênero textual: Instrucional/ Procedimento</p>	<p>Contexto: pedra, papel, peso</p>	<p>Durante a leitura); Apresentar a lição, o que esta lição quer ensinar? 1º leitura: m ostrar a pedra, ouvir os alunos sobre o texto, pintar uma pedra 2º leitura: partes do texto, explorar com os alunos 3º leitura: enfatizar a letra p 4º leitura: ler em grupos, filas, meninas e meninos</p> <p>Depois do texto Partes do texto, as orientações... Além do texto: Fazer um cartão: Quem vai receber, quem vai enviar, qual motivo, o que vamos dizer, como vai ser o formato, vamos ilustrar</p>	<p>Ênfase ao fonema P</p>	

<p>19: Bicicleta, skate, ou patins, proteja-se Gênero textual: Persuasivo/folheto</p>	<p>Contexto: quem gosta, quem tem Cuidados</p>	<p>Antecipar o texto. 1º Leitura: chamar atenção para alguns termos: sequelas permanentes, traumas e trabalhar com esses termos Qual objetivo do texto? 2º leitura Crianças releem o texto, Partes do texto, e o que diz cada parte. 3º leitura Enfatizar a letra t 4º leitura Ler em coro com as crianças Além do texto Brincar com segurança e os motivos</p>	<p>Ênfase ao fonema T</p>	<p>Além do texto: Brincar com segurança e os motivos</p>
<p>20: Tigre de bengala banguela Gênero textual: Poesia</p>	<p>Trazar informações sobre o tigre de bengala Contextualizar os alunos antes de entrar no assunto sobre o tigre de bengala.</p>	<p>Realizar a identificação do título, capa, autor. Antecipar a leitura. 1º leitura: identificar as palavras desconhecidas do texto. Ler com entonação. Conversar com as crianças sobre a interpretação do texto. 2º leitura Realizar a interpretação por partes: começo, meio e fim 3º leitura Focar na terceira parte do texto. Evidenciar a letra gh 4º leitura: Ler em coro Pedir para as crianças por partes. Entendendo o texto Falar sobre o circo, vida, profissão. Falar sobre dentista. Outros profissionais que cuidam da sua saúde.</p>	<p>Ênfase aos fonemas GH</p>	

Fonte: elaborado pela autora (2023).

O Manual do professor é um conjunto de instruções que orienta o professor a executar as atividades propostas no livro: *Programa IAB de língua portuguesa*, orientando o passo a passo para o docente. Nessa situação, o professor possui um papel de executor de tarefas, não apresentando protagonismo em suas ações, frente ao processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o professor operacionaliza as ações e, conjuntamente a isso, as necessidades das crianças não são identificadas e acolhidas, visto que não há um olhar específico para a trajetória, a história desse sujeito, o universo sociocultural, o ensino é prescrito.

Nesse sentido, o Programa Alfa e Beto e os materiais disponíveis (Livro e manual do professor) caminham em uma direção reguladora e ancorada na defesa de que essa regulação, ou mesmo o gerenciamento das ações pedagógicas, garante o sucesso da alfabetização das

crianças. Haja vista que, no manual, há todas as orientações para o docente sobre o que e como ensinar. Assim sendo, para obter o sucesso, é preciso seguir à risca as orientações.

Nesse manual, o alfabeto é colocado às crianças e a competência principal a ser alcançada é a descoberta do código alfabético (letras representam os fonemas da língua).

De acordo com o manual de orientação, escrito pelo presidente do IAB: “... o estudante precisa traduzir em letras o que ele ouviu ou pensou. Dessa forma, o alfabeto assume um caráter de código, ou seja, a transcrição de um sistema sonoro para outro gráfico”, (Oliveira, 2013, p. 10). Dessa forma, explicando de outro modo, o código alfabético se traduz em grafemas que são representados por fonemas.

Em um movimento contrário a esse, Soares (2016, p.170) ressalta que “há de certa forma, uma hierarquia no desenvolvimento da consciência fonológica: a criança revela consciência de rimas e alterações antes de alcançar a consciência de sílabas, revela a consciência de sílabas antes de alcançar a consciência de fonemas.”

O Manual apresenta as lições ao longo do livro de Língua Portuguesa, no total de 20 lições e, dentre essas, estão os gêneros textuais trabalhados: Poemas (lições: 1,2,8,13,14,15,17 e 20) sendo 08 lições dedicadas a esse gênero textual. Na lição 03, o gênero textual trabalhado é a lista. A lição 04 oportuniza a narrativa, por meio do conto: *Marcelo, Marmelo, Martelo*, de Ruth Rocha e também esse tipo de narrativa aparece na lição 6. Nas lições 05 e 16, os gêneros são informativos, representados pela reportagem. Na lição 07 e 18 a abordagem passa pelo gênero textual instrucional. Nas lições 09 e 12, os autores retomam a poesia, com foco no Mito e, na lição 10, o gênero textual é o narrativo, com foco na carta. Na lição 11, a poesia retorna, por meio da fábula, embasada em um texto denominado: *Formigarra e Cigamiga*, de Glória Kirinus. A lição 19 privilegia um texto persuasivo, embasado pelo folheto.

A análise do Manual evidencia a priorização na escolha de poemas, embora outros textos façam parte do livro. De acordo com a BNCC, é necessário que a criança de 3º ano, levando em conta o quesito Leitura\escuta compartilhada e autônoma, cujos objetos do conhecimento alcancem:

(EF15LP01). Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, Quem produziu e a quem se destinam (Brasil, MEC, BNCC, p. 286).

As lições do manual apresentam-se em sub tópicos: antes da leitura (a), durante a leitura (b), depois da leitura (c) e além do texto (d). Todas essas lições seguem as orientações, ou seja, todas as lições trabalhadas perpassam pelas orientações do manual do Professor.

Em (a), há um subtítulo que já mostra a que vem: Estimulando a curiosidade: Contexto. Dessa forma, é orientado aos professores, contextualizar a lição que será trabalhada, ou seja, preparar a criança para as futuras ações que ocorrerão no livro. Essa abordagem é realizada antes de qualquer leitura.

Em (b), seguindo as orientações, o docente explora o título, o autor do texto e realiza a antecipação do assunto, observando os elementos que ajudam nessa pré-leitura, como palavras e desenhos.

A partir dessa exploração, o professor é orientado a realizar várias leituras, em média quatro, a cada lição. De acordo com o manual, cada leitura realizará uma abordagem diferente, conforme listado a seguir. Por exemplo, a Lição 15: Primeira leitura: ler sem interrupção, realizar com os alunos o: O que é o que é? Segunda leitura: Ler novamente. Questionar qual a letra que mais aparece, enfatizando o fonema K. Terceira leitura: ler novamente, pedindo atenção aos alunos; pois, a posteriori, fará perguntas sobre o texto lido. Realizar a interpretação coletivamente: quantos e quais são os animais que aparecem na leitura? Quantos animais começam com o K? Reler junto com as crianças: o título, associar K e C. Quarta leitura: leitura em coro (todos juntos), dar ênfase ao que-re-que-que.

Após as quatro leituras, o manual orienta ir além do texto, ou seja, depois da leitura, o docente, por meio de perguntas, tenta conectar o texto trabalhado com situações cotidianas. Nessa seção, o professor retoma um texto trabalhado no início do ano: Batatinha aprende a latir e (batatinha é um cachorro) e associa o texto com as vozes dos animais. Para finalizar, o aluno identifica o ruído, “a voz” de cada animal. Ao final, o professor propõe aos alunos escolher duas palavras, de colunas distintas apresentadas pelo docente, e formar frases. Nesse caso, as palavras possuem a letra C.

Dando sequência à análise, cada lição do livro enfatiza um fonema em específico. Lição 1: fonema V, enfatizando a palavra VIVA; na Lição 2: as vogais: ai, eu, oi, ui, ia; Lição 3: o fonema L: lá, lé, lua, leoa, Leila; Lição 4: o M: mamãe, mela, Amélia, melo; Lição 5: o N: nome, mané, lena, menino, nó. Lição 6: o som nasal: melão, lâ, avião; Lição 7: o fonema S: sopro, sem, ser, serrote, seis; Lição 8: o Z: Zé, Zezé, Zulu, zoo, zunzum; Lição 9: o fonema F: feio, filme, fio, foi, filé; Lição 10: o fonema V: voa, vai, via, avô, uva,

violão; Lição 11: o R: remar, rir, rolar, varrer, arriar, serra; Lição 12: fonema R intermediário: mora, fora, Vera, soro, sara; Lição 13: o X/CH: lixo, Chico, chove, choro, faixa; Lição: 14: o J: javali, Jesus, José, jejum; Lição: 15: o C/k/Q: cai, quadra, cola, cobra, coruja, cai. Lição 16: o D: doeu, dói, drama, medida, modelo, deles; Lição 17: o B: baba, babá, boneca, bravo, bloco, abobora; Lição 18: o fonema P: pai, pá, para, prova, repolho, primo. Lição 19: o T: teu, tua, tolo, trinta, atlas, triplo. Lição 20: o GH: glória, gola, grátis, guto, goela, figura.

Dessa forma, o manual e o livro IAB de língua portuguesa finalizam, abordando o método fônico e o Manual de Orientação do professor é um dos caminhos, segundo os autores, para o sucesso em alcançar a alfabetização dos(as) alunos(as).

De acordo com a análise realizada, o Programa IAB de Língua Portuguesa tem como foco principal a consciência fonêmica e a fluência em leitura, ainda no primeiro ano do Ensino Fundamental, embora o mesmo livro tenha sido utilizado no 3º ano do Ensino Fundamental, do ano de 2022, pós-retorno às aulas presenciais do período pós-pandêmico.

O uso do livro didático, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, é um recurso didático que, a princípio, serve de apoio ao professor na alfabetização das crianças no processo de alfabetização, enfatizando a compreensão do letramento, como um processo que envolve ler e escrever, dentro um ato social, de forma que promova ao indivíduo a compreensão textual em todas as esferas sociais.

Para Oliveira (2005, p.36 *apud* Alexandre; Frazão; Rodrigues, 2019):

O aprendiz, no início do processo, toma como ponto de referência a sua própria fala. Os sons que ele procura escrever, utilizando as letras do alfabeto, são sons muito concreto, que ele ouve e é capaz de reproduzir. Nessa tentativa de escrever, o aprendiz, exerce o controle qualitativo e quantitativo de sua escrita, deixando-a muito próxima de uma escrita fonética, e ao mesmo tempo, distante da escrita ortográfica oficial. Sua escrita nessa fase tem o caráter de código (Alexandre; Frazão; Rodrigues, 2019, p.2).

Nesse sentido, o letramento não pode ser apenas codificação e decodificação do sistema de escrita. É preciso um olhar atento, para que esse processo ocorra de forma em que a criança amplie e conecte o seu saber, relacionando seus conhecimentos com a leitura e a escrita, realizando o uso dos mesmos, tornando-se autor da sua própria escrita e assumindo-a com propriedade.

Assim sendo, o(a) professor(a) que decide usar o livro didático, como o principal suporte para a alfabetização, deve estar atento(a) à qualidade de recursos oferecidos à criança, focado(a) na diversidade e na exploração dos mesmos, de forma que se instigue a curiosidade e o envolvimento da criança nos processos de leitura, escrita, criticidade e criatividade.

Alexandre (2019, p. 4 *apud* Santos; Albuquerque; Mendonça, 2007) ressalta:

[...] a capacidade de criar textos relevantes e adequados às situações propostas, não é uma questão de dom, de quem tem “jeito” para escrever ou de quem é “desenvolto” para falar como ingenuamente alguns acreditam. Trata-se de habilidades que possam ser aprendidas e, portanto, podem ser objeto de processo de ensino aprendizagem (Santos; Albuquerque; Mendonça, 2007, p. 120).

Freire (1989) destaca que a compreensão crítica do mundo extrapola o ato de decodificar:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (Freire, 1989, p. 9).

Em *A Importância do Ato de Ler*, o autor retoma a importância das vivências do mundo de cada criança, antes mesmo de conhecer as letras, as palavras. Nesse contexto: “fui alfabetizado no quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo dos meus pais. O chão foi meu quadro negro, gravetos o meu giz” (Freire, 1989, p.11).

É importante destacar nessa relação, entre alfabetizador e alfabetizando, que o alfabetizador, embora seja o que domine o código e o leia, não pode tirar do alfabetizando a sua criatividade, criticidade, vivências, experiências e correlações. Dessa forma, a alfabetização não pode ser construída do alfabetizador para o alfabetizando, sendo preciso ocorrerem as trocas, as relações, para que, assim, tenha sentido.

Nessa perspectiva, vale enfatizar que a compreensão do “ato de ler” está além da própria leitura, está associada à releitura, reescrita e à percepção sujeito-mundo e como esses se relacionam.

Diante disso, na análise do Manual do Professor, percebemos que a habilidade em criar textos individuais, a partir do conhecimento da criança e sua criticidade, está presente nos capítulos: 03: criação de uma lista; 04: sugestão de construção de um livreto ilustrado, com dicas sobre apelidos; 07: aparece uma sugestão de escrita com o gênero textual instrucional, porém o(a) professor como escriba; 08: escrita de um bilhete,

informando aos pais sobre uma visita ao zoológico; 09: escrita de uma lenda coletiva; 11 e 12: escrita coletiva, professor(a) como escriba, com o tema: como é a vida no campo; 15: escrita de um parágrafo sobre o animal e sua voz, ainda, escrita sobre a vida dos dinossauros, professor(a) como escriba, na atividade, os alunos ditam e professor(a) escreve; 19: escrita de um bilhete, com ajuda do(a) professor(a) e 20: montar um folheto de circo, coletivamente.

Citaremos, como exemplo, uma sugestão do gênero textual instrucional, referido no Manual do Professor, em que o docente atua como escriba da atividade. A mesma encontra-se no subtítulo: além do texto.

1. Redação oral: instruções para fazer objetos usando formas, como cubo, triângulo, quadrado, cone. 2. Os alunos devem decidir o que vão fazer (Exemplo: boneco, casa). 3. Escolher as formas. 4. Professor anota: Materiais: escreve o nome ou desenha. 5. Professor pergunta: O que falta agora? Alunos devem dizer que faltam as orientações, as instruções, como fazer. Professor vai ouvindo, orientando e anotando no quadro. Professor usa verbos no imperativo ou no infinitivo. 6. Depois de escrever, professor chama aluno ao quadro. Professor lê as instruções. Aluno deve ir desenhando Passo a passo de acordo com as instruções. Refazer as instruções, se necessário. 7. Conversar: em que outras situações as pessoas precisam de instruções. 8. Dicas: jogos, brincadeiras, montar objetos, montar aparelhos, moveis, etc. (Oliveira, 2013, p. 36.)

Assim sendo, observamos que a escrita livre não foi recorrente no trabalho com o 3º ano do ensino fundamental. O que verificamos foi uma intervenção por parte do(a) professor(a), para entendimento do gênero textual trabalhado, além de ensaios de escrita individuais; mas, na maioria das sugestões, tivemos o(a) professor(a) como escriba, que também possui sua contribuição no processo de letramento das crianças, porém é pouco incentivada a escrita livre.

4.2 As ações dentro da escola: Programa de Intervenção Pedagógica

Nesta subseção apresentamos e analisamos o Relatório dos Resultados dos testes, por Municípios no Programa e Revisão-Uberlândia – 3º ano de 2022 de língua portuguesa.

Quanto ao trabalho realizado pelo PIA, as professoras executavam o mesmo trabalho preparado pelo professor regente, porém com um quantitativo menor de crianças.

De acordo com o Manual, os(as) professores(as) seguiam as mesmas orientações dadas ao regente e, ainda, havia o cumprimento das lições em prazo determinado, para que se pudesse concluir o programa, conforme Ilustração 11.

Ilustração 11 – Lições do PIA.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO UBERLÂNDIA

CEMEPE ASSESSORIA PEDAGÓGICA

Cronograma ATUALIZADO - Lições PIA

DATA DE INÍCIO DO PACTO PELA ALFABETIZAÇÃO: 21/03/2022

PROFESSORA: Patricia Oliveira TURMA: F

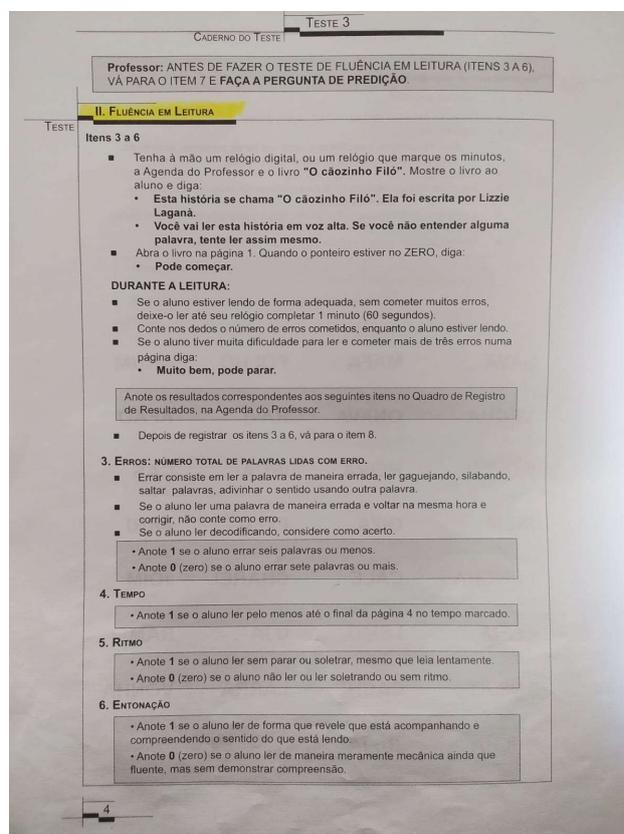
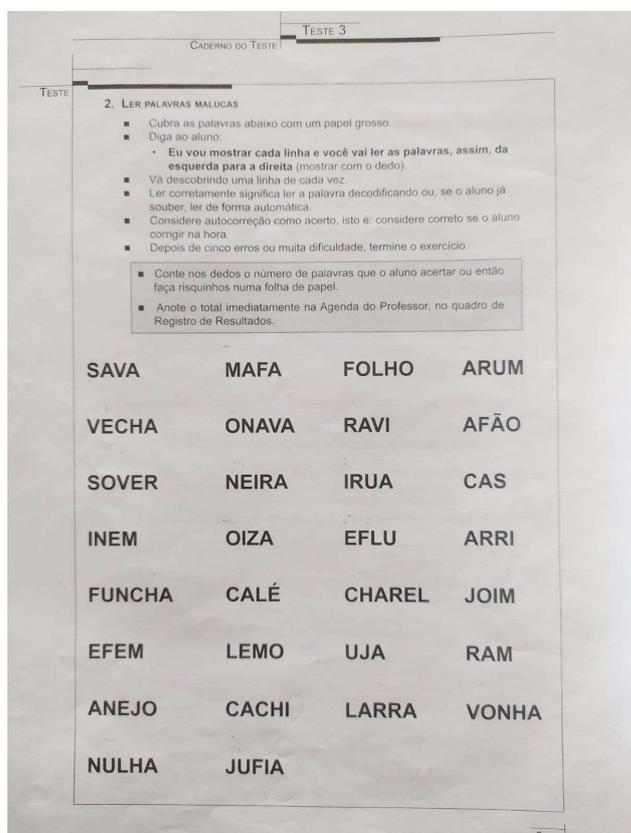
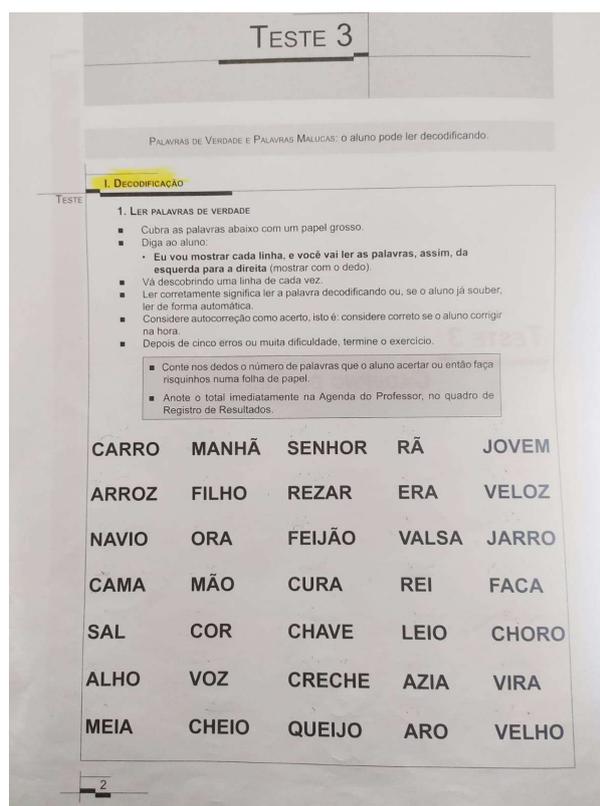
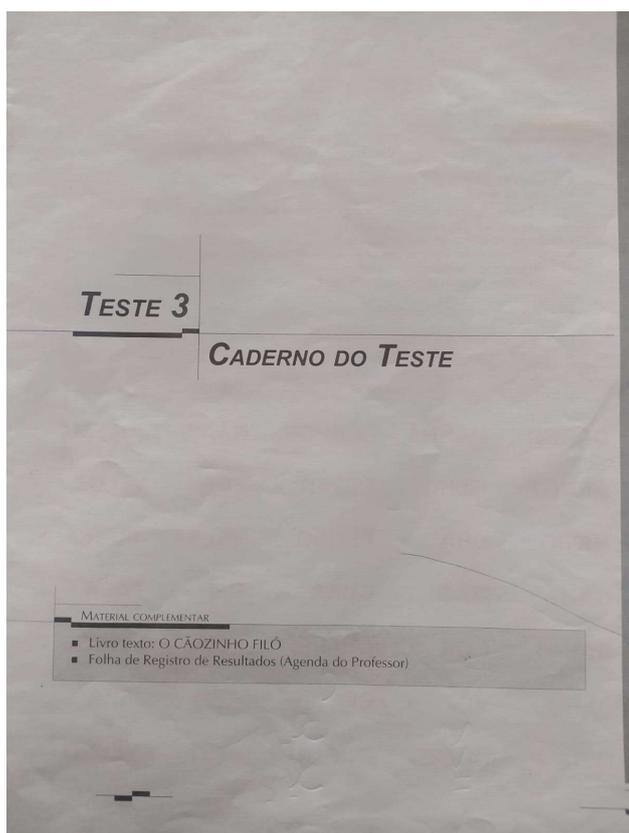
DIAS*	Março	Abril	Maio	Junho	Julho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro
L2					04 a 11					
L3					12 a 19					
L4					20 a 27					
L5					28 a 04					
T1					05 a 11					
L6					12 a 18					
L7					19 a 25					
L8					26 a 01					
L9					02 a 08					
L10				09 a 15						
T2				16 a 22						
L11				23 a 29						
L12				30 a 05						
L13				06 a 12						
L14				13 a 19						
L15				20 a 26						
T3				27 a 03						
L16				04 a 10						
L17				11 a 17						
L18				18 a 24						
L19				25 a 31						
L20				01 a 07						
T4				08 a 14						

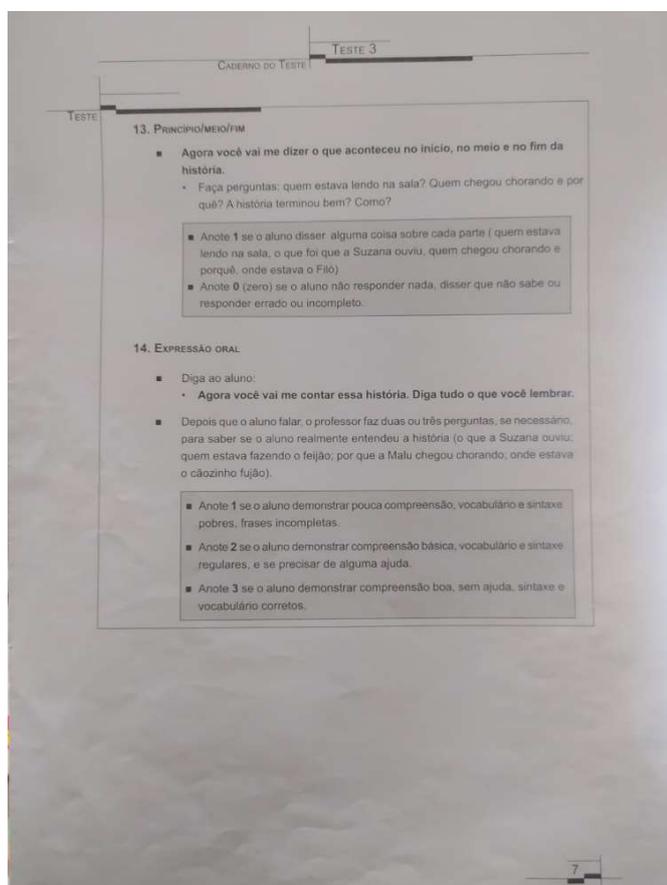
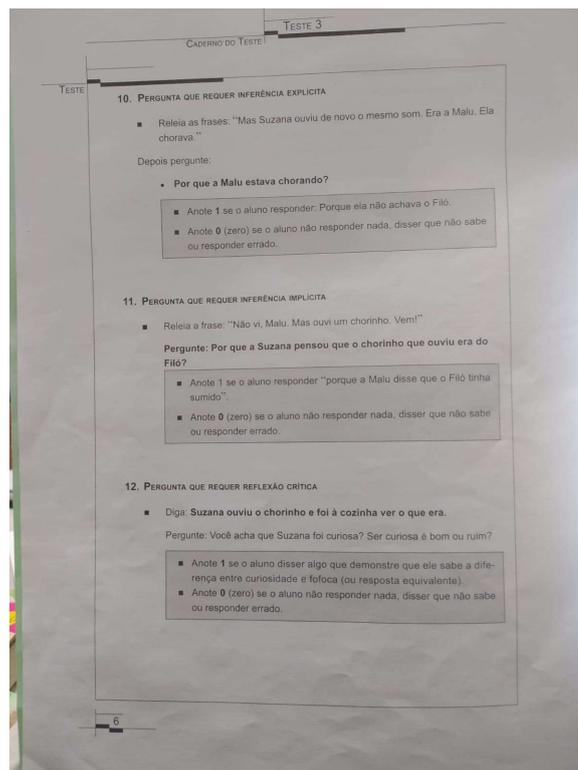
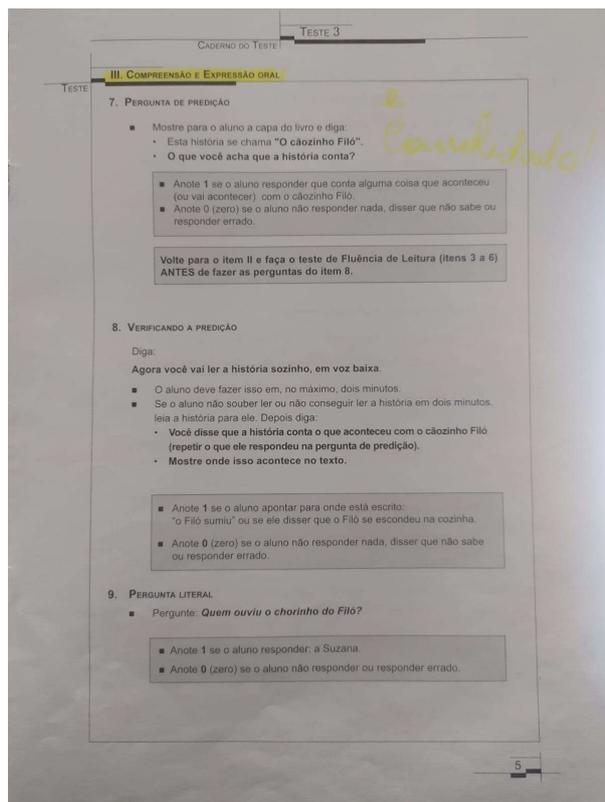
* Quantidade de dias que o(a) professor(a) dedicará ao trabalho com a lição/teste nesse intervalo de tempo.
Obs: Nesta programação, considerou-se o dia de módulo II do(a) professor(a) às sextas-feiras.

Fonte: Arquivo da autora.

Ao final de cada bimestre, a criança que participava do programa realizava um teste de leitura, com o intuito de verificar os progressos do discente. O(A) professor(a) do programa era instruído(a) a realizar o teste seguinte, conforme as orientações descritas. Lembrando que, para cada bimestre, era um teste diferente. A título de exemplificar a situação, vejamos uma sequência de páginas (Ilustração 12) do Caderno de Teste número 3, elaborado pelo Programa Alfa e Beto.

Ilustração 12 – Sequência de páginas do caderno de teste nº 3.





Esses eram os encaminhamentos dados aos professores do PIA e, de acordo com os resultados obtidos, as crianças eram avaliadas, observando se conseguiram alcançar os resultados esperados. Os resultados do teste eram anotados em um cronograma e, depois, passados para a tabulação de dados em sistema próprio para o Cemepe. Os resultados dos testes eram lançados em instrumental próprio, conforme (Ilustração 13).

Ilustração 13 – Folha de registros de resultados.

Prof.º André - 3º ANO

Teste 1 - Folha de Registro de Resultados

	I. Decodific.			II. Fluência em leitura					III. Compreensão e Expressão Oral													
	1	2	Subtotal	3	4	5	6	Subtotal	7	8	9	10	11	12	13	14	Subtotal	Total				
1	20/35	18/30	2/2	1	1	1	1	3/4	1	1	1	1	1	1	1	1	5/8	10/14				
2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				
3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				
4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				
5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				
6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				
7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				
8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				
9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				
10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				
11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				
12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				
13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				
14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				
15	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				
16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				
17	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				
18	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				
19	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				
20	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				
21	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				
22	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				
23	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				
24	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				
25	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				
26	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				
27	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				
28	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				
29	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				
30																						

Data da aplicação: 02/05

Responsável pela aplicação: Thaine

Nº de alunos na classe: 25

Nº de alunos avaliados: 25

Nº de alunos acima do mínimo: 15

% de alunos acima do mínimo: 60%

Para calcular a % de alunos acima do mínimo, divida esse número pelo total de alunos avaliados e multiplique o resultado por 100.

$\% \text{ alunos acima do mínimo} = \frac{\text{nº alunos acima do mínimo}}{\text{total de alunos avaliados}} \times 100$

Relação dos itens avaliados:

- I - Decodificação
- 1 - Leitura de palavras de verdade
- 2 - Leitura de pseudo palavras
- II - Fluência de Leitura
- 3 - Número de erros
- 4 - Tempo
- 5 - Ritmo
- 6 - Entonação
- III - Compreensão e Expressão Oral
- 7 - Pergunta de predição
- 8 - Verificação da predição
- 9 - Pergunta literal
- 10 - Pergunta de inferência explícita
- 11 - Pergunta de infer. implícita
- 12 - Pergunta de reflexão crítica
- 13 - Identificação do princípio, meio e fim do texto
- 14 - Expressão oral

Fonte: Arquivo da autora.

Nesse instrumental são colocados os dados: data da aplicação, o responsável pela aplicação, número de alunos avaliados, número de alunos acima do mínimo, percentual de alunos acima do mínimo. O cálculo desse percentual é feito pela divisão do número de alunos com nota acima do mínimo, dividindo esse número pelo número de alunos avaliados e multiplicando o resultado por 100.

Teste I: 1. Decodificação leitura de palavras de verdade, 2. Decodificação: leitura de pseudo palavras (palavras malucas). Vejamos:

Conte nos dedos o número de palavras que o aluno acertar ou então faça risquinhos numa folha de papel.

Anote o total imediatamente na Agenda do Professor, no quadro de Registros de Resultados.

Teste II: Fluência na leitura: 3. Número de erros. 4. Tempo. 5. Ritmo. 6. Entonação.

3. número de erros (errar consiste em ler a palavras de maneira errada, ler gaguejando, silabando, saltar palavras, adivinhar o sentido usando outra palavra. Se o aluno ler uma palavra de maneira errada e voltar na mesma hora e corrigir, não conte como erro. Se o aluno ler codificando, considere como acerto.

Anote 1 se o aluno errar seis palavras ou menos.

Anote 0 (zero) se o aluno errar sete palavras ou mais.

4. Tempo: anote 1 se o aluno ler pelo menos até o final da página 4 no tempo marcado. (Professor tem a mão um relógio digital que marque minutos)

5. Ritmo: Anote 1 se o aluno ler sem parar ou soletrar, mesmo que leia lentamente.

Anote 0 (zero) se o aluno ler ou ler soletrando ou sem ritmo.

6. Entonação. Anote 1 se o aluno ler de forma que revele que está acompanhando e compreendendo o sentido do que está lendo.

Anote 0 (zero) se o aluno ler de maneira meramente mecânica ainda que fluente, mas sem demonstra compreensão.

Teste III. Compreensão e expressão oral: 7. Pergunta de predição. 8. Verificação da predição. 9. Pergunta Literal. 10. Pergunta de inferência explícita. 11. Pergunta de inferência implícita. 12. Pergunta de reflexão crítica. 13. Identificação do princípio, meio e fim do texto. 14. Expressão oral.

7. Pergunta de predição. (Leitura da capa do livro). Anote 1 se o aluno responder que conta alguma coisa que aconteceu ou que vai acontecer com o cãozinho Filó. Anote 0 se o aluno não responder nada, disser que não sabe ou responder errado.

8. Verificação da predição. (Leitura em voz baixa e verificação se sua predição foi correta, mostrar onde ocorre a predição). Anote 1 se o aluno apontar para onde está escrito: “o Filó sumiu”. Anote 0 se o aluno não responder nada, disser que não sabe ou responder errado.

9. Pergunta literal: (Quem ouviu o chorinho do Filó?) Anote 1 se o aluno responder Suzana. Anote 0 (zero) se o aluno não responder ou responder errado.

10. Pergunta que requer inferência explícita. (Por que a Malu estava chorando?). anote 1 se o aluno responder: Porque ela não achava o Filó. Anote 0 (zero) se o aluno não responder nada, disser que não sabe ou responder errado.

11. Pergunta que requer inferência implícita. (Releia a frase. “Não vi, Malu. Mas ouvi um chorinho. Vem!) Pergunte: Por que a Suzana pensou que o chorinho que ouviu era do Filó? Anote 1 se o aluno responder: “por que a Malu disse que o Filó tinha sumido”. Anote 0 se o aluno não responder nada, disser que não sabe ou responder errado.

12. Pergunta que requer reflexão crítica. (Suzana ouviu o chorinho e foi à cozinha ver o que era). Pergunte: Você acha que Suzana foi curiosa? Isso é bom ou ruim? Anote 1 se o aluno disser algo que demonstre que ele sabe a diferença entre curiosidade e fofoca (ou resposta equivalente). Anote 0 se o aluno não responder nada, disser que não sabe ou responder errado.

13. Princípio, meio e fim. Agora você vai me dizer o que aconteceu no início, meio e fim da história. Anote 1 se o aluno disser alguma coisa cada parte (Quem estava na sala, o que foi que Suzana ouviu, quem pegou chorando e porquê, onde estava Filó). Anote 0 (Zero) se o aluno não responder nada, disser que não sabe ou responder errado ou incompleto.

14. Expressão oral. Agora você vai me contar essa história. Diga tudo que você se lembrar. Anote 1 se o aluno demonstrar pouca compreensão, vocabulário e sintaxe pobres, frases incompletas. Anote 2 se o aluno demonstrar compreensão básica, vocabulário e sintaxe regulares, e se precisar de alguma ajuda. Anote 3 se o aluno demonstrar compreensão boa, sem ajuda, sintaxe e vocabulários corretos.

Dessa forma, seguindo essas orientações o professor do PIA preenchia a folha de registro de resultados.

Diante disso, a partir de registros de resultados dos quatro bimestres tivemos o Quadro 8 de resultados final do projeto.

Quadro 8 - Relatório dos Resultados dos testes por município: Uberlândia.

Relatório dos Resultados dos Testes por Município: Uberlândia - PROGRAMA DE REVISÃO - UBERLÂNDIA - 3º ANO , 2022 - Língua Portuguesa							
Programa	Total de turmas	Teste	Alunos matriculados	Alunos avaliados	Alunos acima de 70%	%	
		Teste 01 - Português - Compreensão E Expressão C	179	165	138	83.64%	
		Teste 01 - Português - Consolidado	179	165	92	55.76%	
		Teste 01 - Português - Decodificação	179	165	94	56.97%	
		Teste 01 - Português - Fluência	179	165	84	50.91%	
		Teste 02 - Português - Compreensão E Expressão C	180	159	143	89.94%	
		Teste 02 - Português - Consolidado	180	159	92	57.86%	
		Teste 02 - Português - Decodificação	180	159	99	62.26%	
		Teste 02 - Português - Fluência	180	159	80	50.31%	
		Teste 03 - Português - Compreensão E Expressão C	182	161	135	83.85%	
		Teste 03 - Português - Consolidado	182	161	107	66.46%	
		Teste 03 - Português - Decodificação	182	161	112	69.57%	
		Teste 03 - Português - Fluência	182	161	83	51.55%	
		Teste 04 - Português - Compreensão E Expressão C	183	162	156	96.30%	
		Teste 04 - Português - Consolidado	183	162	125	77.16%	
Programa De Revisão - Uberlândia - 3º Ano	7	Teste 04 - Português - Decodificação		183	162	119	73.46%
		Teste 04 - Português - Fluência		183	162	107	66.05%

Fonte: Programa de Revisão Uberlândia, 3º ano, 2022, Língua Portuguesa.

Nesse sentido, observando o Relatório dos Testes por Município, da Escola Municipal, *locus* da pesquisa, obtivemos os seguintes resultados: no teste 1, primeiro bimestre, estavam matriculados 179 alunos no programa PIA. No quesito compreensão e expressão foram avaliados 165 alunos, sendo que 138 obtiveram média acima dos 70%, uma média de 83,64%. No quesito consolidado, 165 alunos foram avaliados e 92 obtiveram média acima do 70%, sendo um percentual de 55,76%. Já no que se refere à decodificação, dos 165 alunos avaliados, 94 obtiveram média acima dos 70%, sendo uma média de 56,97%. Sobre a fluência, dos 165 alunos avaliados, 84 obtiveram média acima dos 70%, resultando o percentual de 50,91%.

Nesse teste 1, o percentual de 83,64%, no quesito compreensão, chama a atenção pelo dado positivo, ou seja, mais de 70% das crianças avaliadas conseguiram alcançar a meta sobre a compreensão textual. No consolidado, 92 crianças alcançaram média acima

de 70%, caindo para 55,76%; sobre a decodificação, a média foi de 56,97%, abaixo dos 60%; sobre a fluência na leitura apenas 84 crianças ficaram acima dos 70%, tendo uma média de 50,91% de aproveitamento. Nesse sentido, considerado baixo.

Sobre o teste 2, segundo bimestre, havia 180 alunos matriculados e foram avaliados 159 alunos. No quesito compreensão e expressão, 143 alunos obtiveram média superior a 70%, sendo um percentual de 89,94%. No quesito consolidado, dos 159 alunos avaliados, 92 obtiveram média acima de 70%, sendo um percentual de 57,86%. Sobre a decodificação, dos 159 alunos avaliados, 99 obtiveram média acima dos 70%, apresentando um percentual de 62,26%. No quesito fluência, dos 159 alunos avaliados, 80 obtiveram média superior a 70%, obtendo um resultado de 50,31%.

No teste 2, em relação ao teste 1, sobre compreensão textual houve melhora significativa, ou seja, 89,94 % dos alunos avaliados obtiveram média superior a 70%; no quesito consolidado houve uma melhora de 2%; sobre decodificação, os dados apresentam uma melhora de 7% em relação ao primeiro teste. E no quesito fluência, não apresentou avanço. Nesse caso, a leitura fluente é uma das habilidades previstas para o 3º ano do Ensino Fundamental, de acordo com a BNCC (2018). Ler com fluência é deslizar sobre o texto, de forma que o leitor não precisa decifrar lentamente o que está escrito, necessitando de um tempo grande para execução da leitura.

No teste 3, terceiro bimestre, havia 182 crianças matriculadas, mas foram avaliados 161 alunos. No quesito compreensão e expressão, 135 ficaram superior a 70%, sendo um percentual de 83,85%. No consolidado, dos 161 alunos avaliados, 107 ficou superior a 70%, obtendo um percentual de 66,46%. No quesito decodificação, 112 crianças, num total de 161 avaliadas, obtiveram acima de 70% de aproveitamento, em um percentual de 69,57%. No que diz respeito à fluência, das 161 crianças avaliadas, 83 obtiveram média superior a 70%, sendo um percentual de 51,55%.

Nesse teste, em relação ao anterior, percebemos uma queda de 6% no quesito compreensão, pois de 89,94% caiu para 83,95%, apesar de ainda ser um bom percentual de aproveitamento e, nos quesitos consolidado (57,86% para 66,46%), decodificação (62,26% para 69,57%) e fluência (50,31% para 51,55%), apresentaram avanços em todos os níveis.

No teste 4, quarto bimestre, no quesito compreensão e expressão, de 183 crianças matriculadas, foram avaliadas 162. Dessas, 156 obtiveram média superior a 96,30%, no que diz respeito ao consolidado, dos 162 avaliados, 125 obtiveram média superior a 70%, sendo um percentual de 77,16%. Sobre a decodificação, dos 162 alunos avaliados, 119

obtiveram média superior a 70%, sendo um percentual de 73,46%. Sobre a fluência, de 162 alunos, 107 conseguiram média superior a 70%, obtendo um percentual de 66,05%.

Assim sendo, no 4º e último teste, foi visível o desenvolvimento dos alunos, por meio dos testes, em todos os quesitos trabalhados. Sobre compreensão, as turmas chegaram a um patamar de 96,30% dos alunos que alcançaram 70% de aproveitamento. No item consolidado, chegaram a 77,16% de aproveitamento, em contraposição aos 55,76%, do início do ano. Em Decodificação alcançaram 73,46% de aproveitamento, acima de 70% em relação aos 56,96%, do início do ano. Embora a fluência tenha sido, entre todos os quesitos, a que menos evoluiu, também apresentou melhora, em relação ao início do ano letivo, pois saiu dos 50,91 para 66,05%. Assim sendo, foi notável, por meio dos testes, a evolução dos alunos nos testes de leitura.

Com o intuito de apresentar ao leitor um dos livros que foi trabalhado com as crianças, destacamos que, para cada bimestre trabalhado, o(a) professor(a) tem como orientação do projeto PIA, o caderno de teste e um livro de literatura, a ser trabalhado com o aluno. Sobre o teste de leitura, escolhemos para análise, aleatória, o livro: *O Cãozinho Filó*, de Lizzie Laganà, ilustrações de Leonardo Maciel, Alfa e Beto/Soluções (fragmentos em Ilustração 14). Primeiro bimestre: *Lino e Luana*, de Lizzie Laganá/Ilustrações de Leonardo Maciel. Segundo bimestre: *Vivi e sua saia*, de Lizzie Laganá/Ilustrações de Romont Willy. Terceiro bimestre: *O cãozinho Filó*, já citado aqui anteriormente. Quarto e último bimestre: o livro *Dezembro*, de Lizzie Laganá/Ilustrações de Romont Willy. Todos os livros produzidos por Alfa e Beto Soluções²⁵.

²⁵ Alfa e Beto soluções é uma editora cujo objetivo é desenvolver materiais pedagógicos, desde a educação infantil ao Ensino fundamental. Esses materiais envolvem desde programas de Ensino como livros didáticos e paradidáticos, atendendo as redes públicas quanto as redes privadas de ensino.

Ilustração 14 – Fragmentos da obra em análise.



Fonte: arquivo da autora.

O livro *Cãozinho Filó* apresenta um texto simples, com uso da letra imprensa maiúscula. Com baixa dificuldade de interpretação. Texto considerado curto, para um 3º ano do E.F., com 73 palavras no total. Um texto criado artificialmente com o intuito de decodificação, com frases justapostas e desconsiderando uma alfabetização na perspectiva de letramento.

De acordo com o teste 3, as crianças seriam avaliadas, nos seguintes quesitos: I. decodificação, II. Fluência em leitura, III. Compreensão e expressão oral e, por último, IV. o consolidado de todos os itens pontuados.

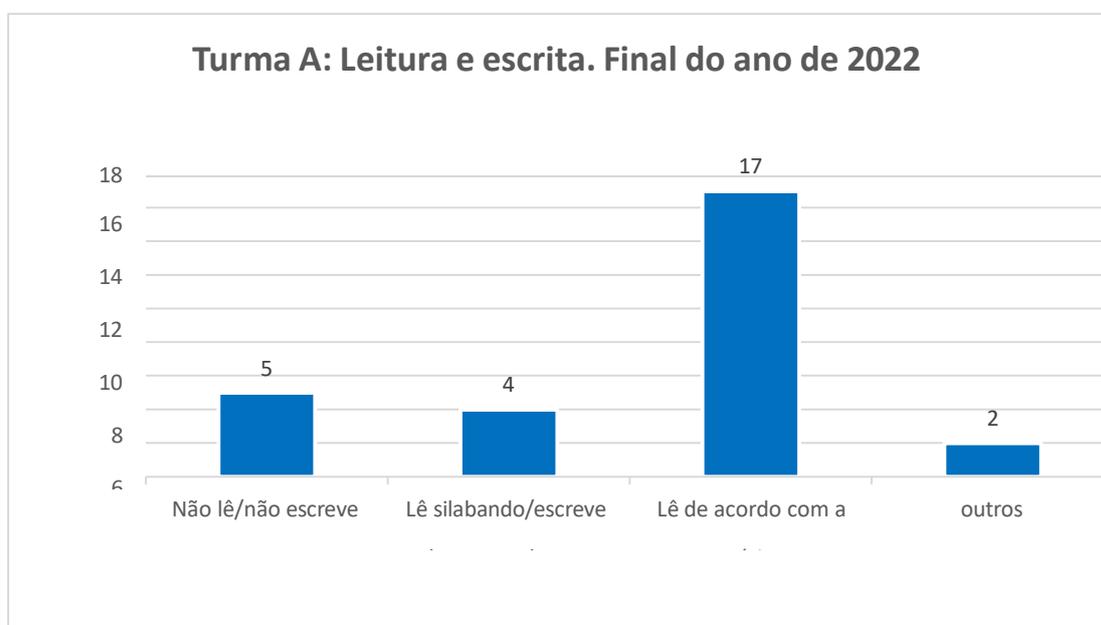
Nessa situação, temos, no teste 3, Português, compreensão e expressão de 182 alunos matriculados, 161 foram avaliados e média acima dos 70% foi de 135, ou seja, de 83,85%; no quesito consolidado, 182 alunos matriculados, 161 avaliados, 107 acima de 70%, ou seja, 66,46%. Sobre a decodificação, 182 alunos matriculados, 161 alunos avaliados, 112 acima de 70%, sendo 69,57% e sobre a fluência, 182 alunos matriculados, 161 avaliados, 83 acima de 70%, sendo 51,55%.

Diante dessas análises, se levarmos em consideração as habilidades previstas, para uma criança do 3º ano, que devem perpassar pela leitura, compreensão, autonomia, inferências, antecipações, antes e durante a leitura (BNCC 2018), percebemos que o livro trabalhado não traz situações desafiadoras para a criança dessa faixa etária. Assim sendo, o teste pôde ser considerado abaixo do nível de expectativa, para esse ano de estudo. Diante disso, foi importante realizar a análise do nível dos testes aplicados, em relação às habilidades previstas para o ano.

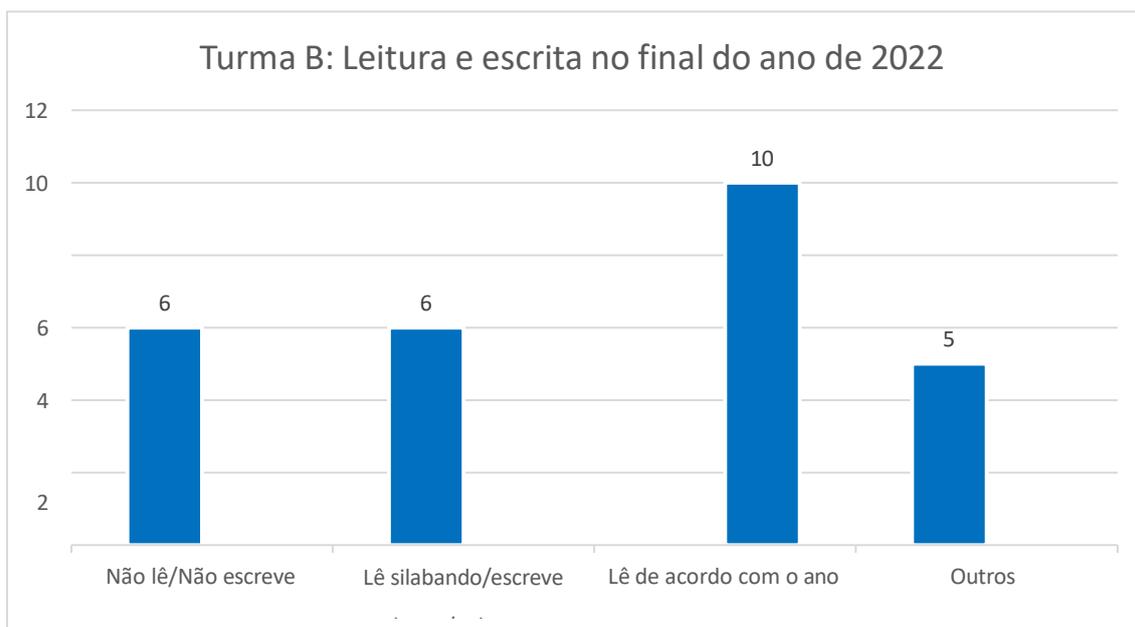
4.3 Análise de gráficos e resultados

Com base nos resultados das análises do diagnóstico do nível dos alunos, em relação à leitura e escrita, dos 3ºanos do ensino fundamental da instituição de ensino, *locus* da pesquisa, elaboramos (Gráficos 7, 8 e 9), a partir dos diagnósticos realizados pelos professores, os gráficos das turmas A, B e C, respectivamente: leitura e escrita final do ano de 2022.

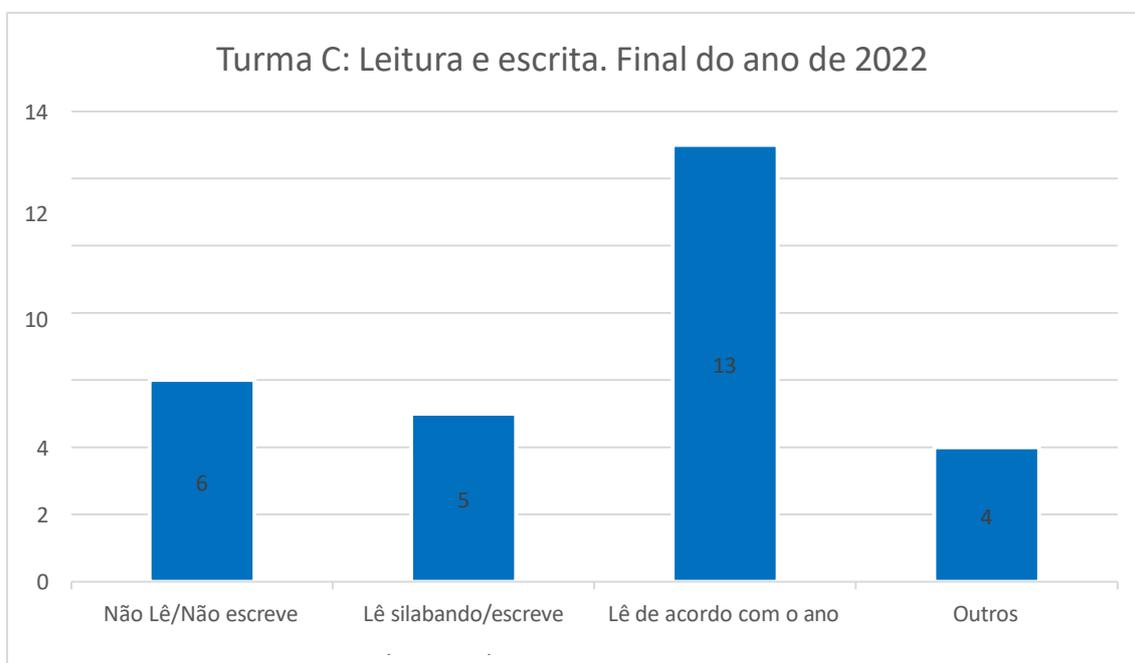
Gráfico 7 - Turma A – Leitura e escrita – Final do ano de 2022.



Fonte: Elaborado pela autora-2023.

Gráfico 8 - Turma B – Leitura e escrita – Final do ano de 2022.

Fonte: Elaborado pela autora-2023.

Gráfico 9 - Turma C – Leitura e escrita – Final do ano de 2022.

Fonte: Elaborado pela autora-2023.

Os resultados da análise dos gráficos, elaborados com dados relativos aos diagnósticos realizados pelos professores regentes, nas três turmas do 3º ano do E. F,

permitem afirmar que houve desenvolvimento da leitura e escrita nas três turmas analisadas.

Conforme citado anteriormente, os alunos com rendimento abaixo das expectativas, previstas para o 3º ano, foram encaminhados para o PIA, a fim de que os professores trabalhassem com essas crianças a alfabetização, leitura e escrita dos anos iniciais, no próprio turno, extra sala, ou seja, as crianças eram atendidas no mesmo turno, mas fora da sala de aula comum. Foram formados grupos de, no máximo, 10 alunos, com níveis de escrita e leitura semelhantes e que eram atendidos por outro(a) professor(a), não participando das atividades executadas na sala comum. O material usado era o mesmo utilizado pelo(a) professor(a) regente: o Livro Programa IAB de Língua Portuguesa, Alfa e Beto de alfabetização. Havia um cronograma a ser cumprido pelo(a) professor(a) e, juntamente a isso, poderiam ser elaboradas atividades extras, para completar o conteúdo, de acordo com as orientações do curso de formação do Cemepe.

Ao final de cada bimestre, as crianças eram avaliadas, de acordo com o quesito leitura e escrita, por meio de um caderno de teste orientador do professor.

Ao analisar o gráfico da turma A, ao final do ano de 2022, com 28 alunos, foram identificados: 05 alunos que não venceram as expectativas do ano, continuando sem ler e sem escrever, 04 escreviam algumas letras e palavras e liam silabando algumas palavras, 17 alunos conseguiram alcançar as metas previstas para o ano, visto que liam e escreviam.

Na turma B, no final do referido ano, 06 crianças continuaram sem ler e escrever, 06 liam silabando e(ou) escreviam sílabas ou palavras, 10 crianças alcançaram as expectativas previstas para o ano.

Na turma C, no final do ano de 2022, 13 crianças alcançaram as metas previstas para o ano de estudo, no quesito leitura e escrita, enquanto 06 não liam nem escreviam, de acordo com o ano, e 05 escreviam letras e palavras.

Nas três turmas em análise, não tivemos acesso aos registros das avaliações realizadas, aos textos base de diagnósticos e às escritas espontâneas de produção textual, ou seja, não analisamos os registros, contendo a forma de avaliação aplicada. Mas, de acordo com os gráficos, houve um progresso no desenvolvimento das crianças, quanto à leitura e escrita no ano de 2022.

Porém, quando analisamos os gráficos mais minuciosamente na turma A, pelo quantitativo de alunos, dos 28, 17 alcançaram as habilidades previstas, enquanto 09 não conseguiram alcançar essas metas. Consideramos 09, pois de acordo com o gráfico, 05

crianças não liam e nem escreviam e 04 liam silabando, escreviam letras e palavras, sendo essas habilidades muito inferiores ao previsto na BNCC e no PPP.

Na turma B, a situação é um pouco mais delicada, pois dos 28 alunos, 10 alcançaram as metas previstas, enquanto 12 não alcançaram as metas previstas, pois 06 não liam nem escreviam e 06 liam silabando e escreviam letras e palavras, sendo esse quantitativo muito alto em relação à turma em foco.

Na turma C, 13 crianças alcançaram as metas previstas, enquanto de 11, 06 crianças não liam nem escreviam e 05 liam silabando e escreviam apenas letras e palavras. Assim sendo, quando comparamos os gráficos elaborados pelos professores regentes e os relatórios dos resultados de leitura e escrita, os percentuais demonstraram evolução no quesito leitura e escrita, mas com percentuais baixos, se somarmos as crianças que não liam e não escreviam àquelas que escrevem apenas palavras e letras, pois essas são habilidades de crianças do primeiro ano, segundo a BNCC (2018). Nesse sentido, os resultados acima mensurados exigem um olhar ainda mais específico, quando nos embasamos sobre as habilidades previstas para o 3º ano do ensino fundamental.

Verificamos que houve um esforço, por parte da escola, para que houvesse o desenvolvimento das crianças e para que elas alcançassem o nível esperado de leitura e escrita, para a série em questão. Para o alcance das metas era preciso que o professor cumprisse, assim como era orientado, o Plano de Curso do Programa Alfa e Beto. Esse cronograma tinha um tempo pré-estabelecido de cumprimento, causando assim uma pressão no andamento do trabalho pedagógico.

Dessa maneira, na análise dos gráficos sobre proficiência em leitura e escrita, no início e final do ano de 2022, percebemos que houve um avanço no nível das crianças sobre esse quesito; porém, ao analisarmos os materiais disponíveis aos alunos e professores, bem como os testes de leitura aplicados, embasados nos livros do programa, não conseguimos perceber níveis acentuados de desenvolvimento das crianças. Haja vista que os testes de escritas livres, de produção textual, de acordo com o gênero trabalhado, quase não aparecem nos materiais de pesquisa, ou seja, no livro do Programa IAB de língua Portuguesa. O que percebemos foram exercícios de escrita de palavras trabalhadas, na seção estudada, para completar letras faltantes em uma palavra e, nesse caso, era para completar com o fonema que estava sendo estudado. Dessa forma, os documentos que tivemos em mãos impossibilitaram avaliação do desenvolvimento da escrita livre das crianças, bem como uma melhor análise de sua capacidade de elaboração textual.

Ensinar a ler e a escrever, no contexto de práticas sociais de leitura e escrita diversas, é diferente de realizar esse trabalho em textos desconectados com a realidade da criança, nos quais enfatizam fonemas a serem trabalhados, ofertando ao aluno textos artificiais e que descartam a possibilidade de uma alfabetização na perspectiva do letramento, com apropriação tanto da leitura como da escrita, com função social e com sentido.

No advento da leitura, as atividades do Manual do Professor, presentes no material pesquisado e conforme citadas anteriormente, eram realizadas na maioria das vezes pelo professor regente que elaborava perguntas sobre o texto lido. As crianças participavam desse processo, por meio da repetição e não apareceram as leituras autônomas e silenciosas, não oportunizando, ao longo do processo, o protagonismo da criança. As situações de leitura oral com orientação do professor são predominantes no processo de leitura e interpretação dos textos.

No quesito escrita, não apareceram as escritas individuais e livres, de forma que a criança precisasse pensar nessa composição do sistema alfabético de escrita. As perguntas eram realizadas pelo professor e os alunos respondiam oralmente, descartando a possibilidade de escrita com organização das ideias, para compor a frase e (ou) o texto, bem como o uso das regras gramaticais e contexto de circulação da escrita.

Assim, a maior parte dos textos apresenta o professor como escriba, não que essa função não seja importante no processo de aquisição de leitura e escrita, mas é preciso também oportunizar ao aluno a autonomia da leitura e da escrita. Só assim poderemos formar crianças leitoras, escritoras e letradas, em relação ao mundo.

Nesse sentido, com base nos resultados da pesquisa, foi-nos possível afirmar que o processo de ensino de leitura e escrita, desenvolvido por meio do Programa IAB de Língua Portuguesa, não fortaleceu o letramento nos 3^a anos do Ensino Fundamental, além de conferir centralidade na decodificação, afastando-se do descrito na BNCC, nas Diretrizes Curriculares, no PNE, no PPP e no PME, no que se refere, especialmente, ao ensino da leitura e escrita, vinculadas à formação do leitor.

CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS E PROPOSIÇÕES

A situação vivida nos anos de 2020 e 2021, no período da pandemia da Covid-19, sem sombra de dúvidas, deixou a população mundial aterrorizada e com muitas sequelas, para serem sanadas e (ou) amenizadas. Na educação não foi diferente e muitas medidas precisaram ser tomadas, ao mesmo tempo em que aumentava não somente a desigualdade social, como também a escolar.

É preciso mencionar que muitas ações foram feitas pela PMU e SME, que não ficaram imobilizadas, diante dos acontecimentos, criando programas (ações) que pudessem amenizar a catástrofe intelectual de nossos alunos, oferecendo suporte e (ou) propiciando a aproximação da criança aos materiais escolhidos pelas instituições mencionadas.

Ao longo do isolamento social exigido pela pandemia e o pós-retorno às aulas presenciais, foram adotadas estratégias para alfabetizar ou mesmo alcançar metas parciais, nos processos de aprendizagem sobre leitura e escrita. Em 2022, parcela significativa dos alunos das escolas públicas precisava desenvolver as habilidades previstas para o ano em curso.

Considerando essa realidade, desenvolvemos uma pesquisa, orientada pelas seguintes questões: quais são os resultados dos alunos, do 3º ano do ensino fundamental, em relação à proficiência em leitura e escrita, no início e final do ano letivo de 2022 e as concepções de alfabetização presentes nas orientações e nos materiais disponibilizados pela Prefeitura Municipal de Uberlândia/Secretaria Municipal de Educação, para alfabetizar alunos de uma escola da rede pública municipal de ensino de Uberlândia-MG, no momento de retorno às aulas presenciais e no final do ano letivo do ano de 2022? Aproximações e afastamentos entre as concepções e orientações sobre alfabetização presentes nos materiais disponibilizados pela Prefeitura Municipal de Uberlândia/Secretaria Municipal de Educação e o Projeto Político Pedagógico, PME, BNCC e PNE. No decorrer do texto, apresentamos os resultados da referida pesquisa; por isso, a intenção aqui foi expor os resultados mais recorrentes, bem como apresentar proposições.

Verificamos, por meio das análises dos resultados dos testes, o desenvolvimento dos alunos no quesito leitura e escrita, observando que as turmas alcançaram um patamar de 96,30% sobre a compreensão e expressão oral e, no item consolidado, chegaram a 77,16% de aproveitamento, em contraposição de 55,76% do início do ano. Sobre a decodificação, as crianças alcançaram o patamar de 73,46% de aproveitamento. O quesito

fluência foi o que menos evoluiu, em relação ao resultado do início do ano, passando de 50,91% para 60,05%, ao final do ano de 2022. Assim sendo, percebemos a evolução das crianças, ao longo do ano, no quesito leitura e escrita. Porém, ao analisarmos essa evolução, levando em consideração as habilidades previstas para o ano em curso, ou seja, para o 3º ano do ensino fundamental, cujas habilidades deviam contemplar leitura, compreensão, autonomia, inferências, antecipações, antes e durante a leitura (BNCC, 2017), junto ao livro, *O Cãozinho Filo* (Laganá, 2012), observamos que esse livro não apresentava situações desafiadoras para a criança dessa faixa etária, sendo que o teste aplicado pôde ser considerado abaixo do nível de expectativa para esse ano escolar, havendo uma desconformidade entre o teste e o desenvolvimento exigido para 3º ano do E.F.

Vale ressaltar o programa PIA, em consonância com o Programa Alfa e Beto, que atendia os alunos que estavam abaixo do rendimento previsto para o ano estudado, no extraclasse, em grupos de até 10 alunos, com níveis de escrita semelhantes. O material utilizado pelo professor do PIA era o mesmo material utilizado pelo professor regente. Nas duas situações, havia um cronograma a ser cumprido pelos professores, determinando o ritmo de aplicação das atividades e, juntamente a isso, poderiam elaborar atividades complementares, de acordo com as orientações do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (Cemepe).

Reiteramos que houve um avanço, de acordo com os gráficos de proficiência em leitura e escrita ao final do ano de 2022; mas, de acordo com os materiais analisados, esse nível de desenvolvimento deve ser objeto de problematização e base para tomada de decisão sobre o direito de acesso, permanência e conclusão com qualidade social, pois os testes aplicados são aquém das habilidades previstas para o ano em estudo. Outro déficit percebido refere-se ao fato de que, em relação aos testes de leitura e escrita, quase não identificamos esses testes nos materiais de pesquisa, ou seja, no livro do Programa IAB de língua Portuguesa. O que observamos foram exercícios de escrita de palavras, trabalhadas na seção estudada, para completar letras faltantes em uma palavra e, nesse caso, era para completar com o fonema que estava sendo estudado. Dessa forma, os documentos que tivemos em mãos impossibilitaram avaliar o desenvolvimento da escrita livre das crianças e sua capacidade de elaboração textual autoral.

Assim sendo, com base nos resultados da pesquisa, foi possível afirmar que o processo de leitura e escrita, desenvolvido por meio do Programa IAB de Língua Portuguesa, não fortaleceu a alfabetização e letramento nos 3ª anos do Ensino

Fundamental, apenas conferiu centralidade na decodificação e na leitura e escrita com função, afastando-se do descrito na BNCC, nas Diretrizes Curriculares, no PNE, no PPP e no PME, no que se refere especialmente ao ensino da leitura e escrita, vinculada à formação de leitor-escritor, que lê e escreve sobre o mundo, escolhendo as palavras e o que narrar.

Diante da explanação dessas situações excludentes, torna-se propício considerarmos a importância de rever a forma como estão sendo desenvolvidos a alfabetização e o letramento das crianças, alunos(as) das escolas públicas. Para tanto, apresentamos as seguintes proposições:

1. O Estado deverá abdicar da aquisição de programas elaborados sem a participação da comunidade escolar e criar condições de ensinar e aprender, para que a equipe, ou seja, os(as) professores(as), analistas e especialistas sejam os(as) autores(as) dos processos colaborativos de alfabetização, ao mesmo tempo, propiciando condições de elaboração de projetos, de acordo com as necessidades dos alunos;
2. Possibilitar formações de docentes e discentes na perspectiva da autoria, possibilitando redes de estudos, de trocas, de avaliação contínua dos resultados, criando espaços para planejar metas e objetivos, diante dos resultados obtidos ao longo do processo formativo;
3. Fomentar a autonomia dos(as) professores(as), favorecendo o desenvolvimento de projetos colaborativos e correlacionados às características da turma em que atuam, podendo desenvolvê-los de acordo com a demanda e necessidade dos grupos trabalhados. Isso porque os programas “fechados”, pacotes, levam ao engessamento das ações dos(as) professores(as). Estipular tempos de cumprimento, causam danos na rotina escolar, visto que, na maioria das vezes, esses tempos estipulados, para cumprir o programa, não são acompanhados pelo aprendizado dos alunos, sendo preciso flexibilização, com base nas necessidades formativas dos alunos, para que o ensino se torne cada vez mais significativo e instigue as crianças à busca do conhecimento, às correlações; e que essa criança esteja, cada vez mais, inserida em um mundo, no qual a leitura de mundo seja conectada à leitura da palavra, à criticidade e à reflexão sobre a realidade.

Nesse sentido, ressaltamos a importância de que a alfabetização e o letramento devam ser um processo de construção do pensamento e da formação do cidadão. E que o

método utilizado não furte do discente nem do docente a possibilidade de estarem inseridos em uma educação emancipadora, que as experiências sejam o ponto de partida para as conexões com o mundo a sua volta, bem como da constituição da resistência aos processos de desumanização.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, M.G.S; FRAZÃO, C.M.S. **Um olhar sobre o livro didático**: Programa Alfa e Beto. Disponível em: [https:// www. editorarealize.com.br/editora/anais_conedu/2019/ TRABALHO_EV127 _MD1 _SA8 _ID8429 _22092019171400.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais_conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA8_ID8429_22092019171400.pdf)
Acesso em 25 abr. 2023.

ALFERES, M.A; MAINARDES, J. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em ação: revisão de literatura. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601262>.
Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.27, n.102, p. 47-68, jan./mar. 2019.

ALMEIDA, F. Alfabetização em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. In: Ferreira, J. A. & Nascimento, T. G. (Orgs.). **Políticas públicas e práticas pedagógicas em tempos de pandemia**. São Paulo: Novas Edições Acadêmicas, p. 77-88, 2021.

ALVES, S. C. P. (2020) **Alfabetização e letramento no ensino remoto emergencial**: limites e possibilidades - TCC (Graduação) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, São Paulo.
https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/13830/Versao_final_pos_banca.pdf?sequence. Pdf. Acesso em: 25 abr. de 2023.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escola**. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

ANTÔNIO, Joaquim Severino. **O voo dos que ensinam e aprendem**: uma escuta poética. Cachoeira Paulista, SP: Passarinho, 2020. P. 129-135.

ARAGÓN, R. **Educação pós-coronavírus**: mais tecnologias digitais e novos ecossistemas pedagógicos. 2020. Disponível em:
<https://gauchazh.clicrbs.com.br/comportamento/noticia/2020/04/educacao-pos-coronavirus-mais-tecnologias-digitais-e-novos-ecossistemas-pedagogicos-ck9d76jx6004n017n2unxog1q.html>. Acesso em: 25 abr. 2023.

ARANTES, P. B.; TOQUETÃO, S. C. Multiletramentos na infância: como ficam as crianças no isolamento provocado pela pandemia covid-19? In: LIBERALI *et al.* (Org.). **Educação em tempos de pandemia**: brincando com um mundo possível. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 217-226, 2020.

ARAÚJO, M.A.S. O Ensino Remoto e a Alfabetização: Desafios e adaptações da extensão do ensino em tempos de pandemia. **Artigo**. Centro Universitário do Planalto Central Aparecido dos Santos – Uniceplac. 2022. Disponível em:
<https://dspace.uniceplac.edu.br/bitstream/123456789/2242/1/Mariana%20Alves%20da%20Silva%20Ara%C3%BAjo.pdf> Acesso em: 20 ago. 2023.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de covid-19. Em Rede - **Revista De Educação a Distância**, 7(1), 257-275, 2020. Disponível em:
<https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>.
Acesso em: 21 abr. 2023.

AURELIANO, F. B. S., QUEIROZ, D. E. **Tecnologias digitais como recursos pedagógicos no ensino remoto**: implicação na formação continuada e nas práticas docentes. 2023. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/PDVy8ythhFbqLrMj6YBfxsm/?lang=pt#>

Acesso em: 08 fev. 2024.

BARBOSA, D.M.R. **O construtivismo de Jean Piaget**. 2015. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/15/12/o-construtivismo-e-jean-piaget>

Acesso em: 10 fev. 2024.

BOFF *et al.* Impactos da pandemia na alfabetização das crianças brasileiras. **Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais** | 7. 2022.

Disponível em: <https://doi.org/10.24109/9786558010630.ceppe.v7.5573>.

Acesso em: 30 abr. 2023.

BOGDAN, Robert. BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, p. 47-50, 1994.

BRASIL. **Constituição** da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 25 jun. 2022.

BRASIL, **Lei nº 47886** de 15 de março de 2020. Reconhece o estado de calamidade pública decorrente da pandemia causada pelo agente coronavírus (COVID-19).

Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=391226>

Acesso em: 25 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L14040.htm

Acesso em: 25 jun. 2022.

BRASIL: MEC. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (**Bullying**)

Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113185.htm

Acesso em: 25 jun. 2022.

BRASIL. MEC.PNE: **Planejando a próxima década**: Conhecendo as 20 metas do plano Nacional de educação.

Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf.

Acesso em 01 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação**. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília: MEC/Consed/Undime, 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Covid-19 no Brasil**. Disponível em:

https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html.

Acesso em: 05/02/2024.

BRASIL. **Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020.** Dispõe sobre a suspensão da obrigatoriedade de dias mínimos do ano letivo de 2020, em razão da pandemia da Covid-19. Brasília, DF, 2020.

Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Mpv/mpv934.htm.

Acesso em: 06 mai. 2023.

BRASIL. MEC. **Política Nacional de Alfabetização.**

Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/#pna>. Acesso em: 08 fev. 2024.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura.** Adaptação de Wajskop, G. 2 ed. São Paulo: Cortês, 1997.

CARVALHO, R. P. Políticas públicas de alfabetização em tempos de pandemia: desafios e perspectivas. In: Santos, M. F., Gomes, L. C., & Pereira, R. A. (Orgs.). **Educação e pandemia: impactos, desafios e perspectivas.** Salvador: Edições Atena, 2021. https://www.academia.edu/75548794/Sa%C3%Bade_P%C3%BAblica_Impactos_e_de_safios_da_Pandemia_de_Covid_19_Atena_Editora_

Acesso em 08 fev. 2024.

CARVALHO, A.V. G.; CUNHA, M. R.; QUIALA, R. F. O Ensino remoto a partir da pandemia, solução para o momento, ou veio para ficar? **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 10, Ano 06, ed. 05, p. 77-96, maio de 2021. ISSN: 2448-0959, Disponível em:

<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/partir-da-pandemia>

Acesso em: 10 mai. 2023.

CELLARD, André (2008). A análise documental. In: Poupart, Jean. **A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos.** Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis, Vozes, 295-316, 2008.

CRUZ. I. **Crianças na praça.** 1990. Acrílico Sobre Tela 100x100.

Disponível em: <https://www.ivancruz.com.br/> Acesso em: 28 nov. 2023.

FARIAS, C. A., GIORDANO, V. (2020). **Parceria família-escola e tecnologia na educação em tempos de pandemia.** In: Guedes, L. A. & Pereira, R. (Orgs.). Educação em tempos de pandemia: reflexões e práticas. Rio de Janeiro: Novas Edições Acadêmicas, pp. 03-12.

FERREIRO, Emília. **Psicogênese da Língua Escrita** / Emília Ferreiro. Ana Teberosky: Tradução Diana Myrian Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. – Porto Alegre: Artmed, 1999.

FILHO, Alfredo Saad; MORAIS, Lecio. **Brasil: neoliberalismo versus democracia.** 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que completam** / Paulo Freire – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GACC/RN. **Tipos de Cânceres infantis mais comum**.

Disponível em: <https://www.gaccrn.org.br/single-post/os-05-tipos-de-c%C3%A2ncer-infantil-mais-comuns>. Acesso em: 20/01/2023.

HATTGE, Domênica. **Performatividade e inclusão no movimento todos pela educação**. 2014.180f. Tese (Doutorado em educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS: São Leopoldo, 2014.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 5ed. São Paulo: Perspectiva, p. 33, 2001.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/5501787/Sinopse+Estat%C3%ADstica+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%AAsica+2019/19e8ad2c-5c5e-4c3b-8d3e-31059c19d925>. Acesso em: 06 mai. 2023.

Instituto Ayrton Senna (IAS) (2023). **Acelera Brasil**. Disponível em: [www://institutoayrtonsenna.org.br/o-que-fazemos/componentes-educacionais/accelera-brasil/](http://www.institutoayrtonsenna.org.br/o-que-fazemos/componentes-educacionais/accelera-brasil/) Acesso em: 17 ago. 2023.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação**. 6ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 11, 1999.

LAGANÁ, L. **O cãozinho filó**. Alfa e Beto soluções. 2012.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução Mariana Achalar. – 1. ed. – São Paulo: Boitempo, p. 109, 2019.

LIMA, A. Q. O. DE; TUMBO, D. L. Desafios do ensino remoto na educação básica em tempos de pandemia. **Revista Faculdade FAMEN**, v. 2, n. 1, p. 141-151, 19 mai. 2021. Disponível em: <https://www.editorafamen.com.br/revista/index.php/revistafamen/article/view/48/39>. Acesso em: 10 mai. 2023.

LOPES, A. L.S, MARILLI, M.S.V, SANTOS, R. S. **Desafios da Educação pós-pandemia: impactos da quarentena nos currículos e na cultura digital**. São Paulo, SP: Líber Ars, p. 53-56, 2021.

MATIAS, Andrea Maria. **Programa Acelera Brasil: discursos de verdade. Regulação e desprofissionalização docente**, p. 50-57, 2019. <https://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/8370/0000013237.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 10 mai. 2023.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela K. **Metodologia da Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas, quantitativas e mistas**. São Paulo: Edições 70, p. 37, 2021.

NOVO, B. N.; MOTA, A. R. P. A educação como instrumento de transformação da sociedade. **Boletim Jurídico**, Uberaba/MG, nº1638. Disponível em: <https://www.boletimjuridico.com.br/artigos/direito-constitucional/4466/a-educacao-como-instrumento-transformacao-sociedade> Acesso em: 5 de jul. 2023.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. **Aprender a ler**/João Batista Araújo e Oliveira, Juliana Cabral Junqueira e Castro. 2º ed. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2011.

OLIVEIRA, João Batista Araújo. Correção do fluxo escolar: um balanço do programa acelera Brasil (1997-2000). **Cadernos de pesquisa**, p. 177-215, 2002. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/561/560>. Acesso em: 5 jul. 2023.

OLIVEIRA, J. F.; MORAES, K. N.; DOURADO, L. F. **Organização da educação escolar no Brasil na perspectiva da gestão democrática**: sistemas de ensino, órgãos deliberativos e executivos, regime de colaboração, programas, projetos e ações. Módulo da Sala PGE. Programa escola de Gestores da Educação Básica. Goiás: UFG, p. 02-13, 2008.

OLIVEIRA, V. S. **Alfabetização e letramento**: os desafios encontrados na prática docente frente ao ensino remoto /Monografia (Graduação – Pedagogia) – Universidade de Brasília, p. 288-322, 2022. <http://repositoriocovid19.unb.br/repositorio-produtos/alfabetizacao-e-letramento-os-desafios-encontrados-na-pratica-docente-frente-ao-ensino-remoto/>. Acesso em: 23 mai.2023.

OPAS: Organização Pan Americana de Saúde: Excesso de mortalidade a pandemia de **COVID-19** foi de 14,9 milhões em 2020 e 2021. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/quem-somos>. Acesso em: 28 nov. 2023.

PALAFIX, Gabriel H. *at all*. Formas Jogadas como Estratégia Lúdica de Ensino no Contexto do Jogo na Educação Infantil. **Revista Olhares & Trilhas** – ESEBA/UFU, p. 123-134, 2003. Disponível em: <file:///C:/Users/Windows%2010/Downloads/admin,+O&T-2009-137.pdf>
Acesso em: 05 jul. 2023

PASSOS, A. V. B. **Concepções sobre alfabetização**: um estudo dos anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto da pandemia da COVID-19. Campinas: PUC-Campinas, p. 105-127, 2023. Disponível em: <https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/handle/123456789/16797>
Acesso em: 23 mai. de 2023.

PEREIRA. M.A.L. (2023). **O financiamento no contexto das “parcerias” público-privadas com a organização da sociedade civil OSCs**: Repercussão no direito à educação infantil em Uberlândia/MG, p. 67-79, 2023.

PEREIRA, R.; TOLEDO, R. Alfabetização em tempos de pandemia: o que fazer com as crianças em casa, em tempos de distanciamento social? In: LIBERALI *et al.* (Org.). **Educação em tempos de pandemia**: brincando com um mundo possível / Organizadores: Campinas, SP: Pontes Editores, p. 217-226, 2020.

PESSOA, Fernando. **Obra poética**. Vol. único. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1986.

PIAGET, J. **A Formação do Símbolo na Criança**: imitação, jogo, sonho, imagem e representação de jogo. São Paulo: Zahar, 1971.

RITA LEE. **Minha vida** (IN My Life). São Paulo: MTV ao vivo: 2004.

SANTOS, J. F. Políticas públicas de alfabetização em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. In: Ferreira, J. A. & Nascimento, T. G. (Orgs.). **Políticas públicas e práticas pedagógicas em tempos de pandemia**. São Paulo: Novas Edições Acadêmicas, p. 45-67, 2021.

SAVIANI, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil** – Campinas SP: Autores associados, 2007. – (Coleção memória).

SILVA, Silvia Maria Cintra; ALMEIDA Célia Maria de Castro e FERREIRA, Sueli: Apropriação Cultural e Mediação pedagógica: Contribuição de Vigostky na discussão do tema. In: **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 219-228, abr./jun. 2011.

SILVA, M. L. *et al.* Alfabetização de crianças em tempo de pandemia e aulas remotas: o que dizem e fazem os(as) professores(as)? In: CONEDU, 7. Edição Online... Campina Grande: **Anais...** Realize Editora, p. 1-10, 2020. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/67917>>. Acesso em: 30 out. 2021.

SILVA, Polena Valeska de Machado. Alfabetização e Letramento em tempos de pandemia: Relatos de experiência durante o ensino remoto. **Revista Docência e Cibercultura**, V. 01, Dez: 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/64568/41958> Acesso em: 30 out. 2021.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. In: Universidade Estadual Paulista [UNESP]; Universidade Virtual do Estado De São Paulo [UNIVESP] (Org.). **Caderno de formação: formação de professores: didática dos conteúdos**. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2011. v. 2. p. 96-100. ISBN 978-85-7983-161-4. Disponível em: Acesso em: 31 jan. 2017. (Conteúdo e Didática de Alfabetização, Caderno de formação n. 10, bloco 2, disciplina 16).

SOARES, M. **Alfalettrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. 1.ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão de métodos**. 4ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2020. Alfabetização de crianças em tempo de pandemia e aulas remotas: o que dizem e fazem os(as) professores(as)? In: CONEDU, 7. Edição Online... Campina Grande: **Anais...** Realize Editora, p. 1-10, 2020. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/67917>>. Acesso em: 30 out. 2021.

UBERLÂNDIA. **Diário Oficial** nº 5877. Resolução nº 001/2020. Dispõe sobre a regulamentação para a oferta de atividades não presenciais e institui o regime especial de trabalho remoto nas escolas da Rede Municipal de Ensino, em decorrência da pandemia do novo coronavírus (Covid-19), para o cumprimento da carga horária mínima exigida. Disponível em: <https://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2020/05/5877.pdf> Acesso em: 02 jul. 2020.

UBERLÂNDIA. **Escola em casa**. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/2020/09/17/videoaulas-do-escola-em-casa-estao-garantidas-para-os-proximos-meses/>. Acesso em: 02 jul.2020.

UBERLÂNDIA. **Educação municipal** contou com muitos avanços no ano de 2021. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/2022/01/06/educacao-municipal-contou-com-avancos-em-2021/> Acesso em: 02 jul. 2020.

UBERLÂNDIA. **Secretaria de Educação** define volta às aulas para próxima segunda-feira 14. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/2021/06/09/secretaria-de-educacao-define-volta-as-aulas-para-a-proxima-segunda-14/> Acesso em: 02 jul. 2020.

UBERLÂNDIA. **Líder do executivo** lança Pacto pela Alfabetização a rede Municipal de ensino. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/2022/02/07/lider-do-executivo-lanca-pacto-pela-alfabetizacao-na-rede-municipal-de-ensino/> Acesso em: 02 jul. 2020.

UBERLÂNDIA. **Diretrizes Curriculares Municipais**. Disponível em: <http://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2020/02/DCMs-Fundamental-1.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2023.

UBERLÂNDIA. **Plano Municipal de educação (PME)**. Plano Municipal de Educação 2015-2025. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/educacao/plano-municipal-de-educacao/>. Acesso em: 01 dez. 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. In: **Educação & Sociedade**. v. 28, n.100, p. 947-964, Campinas/SP:CEDES, 2007.

VYGOTSKY, L.S. **Obras escogidas** (Vol. 3). Madrid: Visor. 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Instituto Ayrton Senna. (2023). **Acelera Brasil**. Disponível em: [www://institutoayrtonsenna.org.br/o-que-fazemos/componentes-educacionais/accelera-brasil/](http://www.institutoayrtonsenna.org.br/o-que-fazemos/componentes-educacionais/accelera-brasil/) Acesso em: 17 ago. 2023.

WENDEL. S. MELO, A. **Manifestações em junho de 2013**: Relembre fatos importantes (2021): 17 JUN 2021. Guia do estudante <https://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/manifestacoes-de-junho-de-2013-relembre-os-fatos-importantes/> Acesso em 17 ago. 2023.

APÊNDICE

Quadro 3 – Análise de ficha.

Análise de ficha							
Documento em análise	Tipo de documento	Contexto: conjuntura política econômica, social e cultural do documento	Autoria	Autenticidade e confiabilidade (Origem social, procedência, relação entre autores e o que eles descrevem)	Natureza do texto: Teológico, médico, jurídico, político-ideológico, poético)	Conceitos chaves e Lógica da importância	Anotações preliminares
Manual do professor (livro). Programa IAB de língua portuguesa: Aprender a ler Ano 2013	Livro	Presidente: Dilma Roussef; Manifestações públicas contra o governo; <i>Impeachment</i>	João Batista Oliveira (PHD: em educação, psicólogo) Publicou dezenas de artigos científicos em revistas nacionais e internacionais, bem como livros técnicos e outros voltados para políticas públicas. Foi diretor do IPEA e secretário executivo do MEC. Juliana Cabral Junqueira de Castro Doutora em estudos linguísticos. Linha de pesquisa em análise pela UFMG.	É um livro registrado pelo ISBN	Pedagógica	Método Fônico	
Aprender a Ler: Programa IAB de Língua portuguesa Livro do aluno Ano: 2011	Livro	Eleita Dilma Roussef Metas estabelecidas PNE para educação					Fonte: Elaborado pela autora.