



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

NÁGILA RABELO DE LIMA

**ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: ANÁLISES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
DE ALFABETIZAÇÃO E AVALIAÇÃO IMPLEMENTADAS POR DOCENTES DO
2º ANO DO E. F. DE MUNICÍPIOS CEARENSES**

FORTALEZA

2022

NÁGILA RABELO DE LIMA

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE
ALFABETIZAÇÃO E AVALIAÇÃO IMPLEMENTADAS POR DOCENTES DO 2º ANO
DO E. F. DE MUNICÍPIOS CEARENSES

Tese apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Avaliação Educacional.
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca.

FORTALEZA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- L699e Lima, Nágila Rabelo de.
Ensino Remoto Emergencial: análises das práticas pedagógicas de alfabetização e avaliação implementadas por docentes do 2º ano do E. F. de municípios cearenses / Nágila Rabelo de Lima. – 2022. 241 f. : il. color.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2022.
Orientação: Profª. Dra. Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca.
1. Ensino Remoto Emergencial. 2. Alfabetização. 3. Práticas inovadoras. 4. Avaliação. I. Título.
CDD 370
-

NÁGILA RABELO DE LIMA

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE
ALFABETIZAÇÃO E AVALIAÇÃO IMPLEMENTADAS POR DOCENTES DO 2º ANO
DO E. F. DE MUNICÍPIOS CEARENSES

Tese apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Avaliação Educacional.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca.

Aprovada em: 13/12/2021.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Maria José Barbosa
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Marcos Antonio Martins Lima
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Joyce Carneiro de Oliveira
Instituto Federal do Ceará (IFCE)

Prof. Dr. Lucas Melgaço da Silva
Centro Universitário Christus (UNICHRITUS)

RESUMO

Em um cenário de pandemia, devido ao surgimento da Covid-19, professores precisaram fazer uso do Ensino Remoto Emergencial (ERE), de forma aligeirada, situação que perdurou por aproximadamente dois anos no Brasil. O ERE, situação inédita e histórica no país, encontrou barreiras para sua implementação, ao mesmo tempo em que demandou dos docentes o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e/ou adaptadas à situação na qual se encontravam. Assim, esta pesquisa teve como objetivo principal analisar a implementação do Ensino Remoto Emergencial, bem como as práticas pedagógicas inovadoras de alfabetização e avaliação desenvolvidas por professores do 2º ano do Ensino Fundamental de municípios do estado do Ceará, no contexto da pandemia da Covid-19. Trata-se de uma pesquisa de campo, com abordagem quali-quantitativa e que teve como instrumento de coleta de dados um questionário eletrônico aplicado a cinquenta e sete (57) professores, pertencentes a dez (10) municípios cearenses, destaques em avaliações externas. Os resultados mostraram que o uso de recursos pedagógicos pertencentes às Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs, como vídeos, jogos, *internet*, aplicativos, materiais digitais e *sites* educativos foram inseridos na práxis dos professores, fazendo-os desenvolver práticas pedagógicas diferenciadas para atender a uma demanda específica do ERE, que exigia novos modos de pensar e agir, promovendo reflexão e pesquisa docentes. Em relação à avaliação da leitura e da escrita, os professores utilizaram instrumentos variados como *Google Forms*, observação, videochamadas e produção de áudios, de textos, entre outros. De modo geral, embora tenham enfrentado desafios, a experiência com o Ensino Remoto foi positiva, na perspectiva da maioria dos docentes, devido à possibilidade de aperfeiçoamento da formação, sobretudo em relação às aprendizagens tecnológicas, e à parceria com as famílias dos alunos. Sobre os aspectos negativos, os professores citaram dificuldades de adaptação para o Ensino Remoto, o prejuízo na aprendizagem dos discentes e preferência e/ou confiança no ensino presencial para a qualidade do ensino. Reconhecemos que o desenvolvimento de práticas pedagógicas e de avaliação inovadoras, implementadas pelos participantes da pesquisa, foi uma realidade possível, mas enfatizamos que a especificidade da etapa da alfabetização requer a necessidade do ambiente escolar, com todas as suas possibilidades, de modo que as aprendizagens adquiridas durante esse período possam ser reavaliadas e incorporadas ao ensino presencial.

Palavras-chave: ensino remoto emergencial; alfabetização; práticas inovadoras; avaliação.

ABSTRACT

In a pandemic scenario, due to the emergence of Covid-19, teachers needed to make use of Emergency Remote Teaching (ERT), in a quick way, a situation that lasted for approximately two years in Brazil. ERT, an unprecedented and historical situation in the country, encountered barriers to its implementation, while at the same time demanded from teachers the development of innovative pedagogical practices and/or adapted to the situation in which they found themselves. Thus, this research had as its main objective to analyze the implementation of Emergency Remote Teaching, as well as the innovative pedagogical practices of literacy and assessment developed by teachers of the 2nd year of Elementary School of municipalities in the state of Ceará, in the context of the Covid-19 pandemic. This is a field research, with a qualitative and quantitative approach, which used an electronic questionnaire as a data collection instrument applied to fifty-seven (57) teachers, belonging to ten (10) municipalities in Ceará, awarded in external evaluations. The results showed that the use of pedagogical resources belonging to Information and Communication Technologies - ICTs, such as videos, games, internet, applications, digital materials and educational websites were inserted in the teachers' praxis, making them develop differentiated pedagogical practices to meet the specific demand from ERT, which required new ways of thinking and acting, promoting teacher reflection and research. Regarding the assessment of reading and writing, teachers used various instruments such as Google Forms, observation, video calls and production of audios, texts, among others. In general, although they faced challenges, the experience with Remote Learning was positive, from the perspective of most teachers, due to the possibility of improving training, especially in relation to technological learning, and the partnership with the students' families. On the negative aspects, the teachers cited difficulties in adapting to Remote Teaching, the impairment in student learning and preference and/or confidence in face-to-face teaching for the quality of teaching. We recognize that the development of innovative pedagogical and evaluation practices, implemented by the research participants, was a possible reality, but we emphasize that the specificity of the literacy stage requires the need for the school environment, with all its possibilities, so that learning acquired during this period can be reassessed and incorporated into face-to-face teaching.

Keywords: emergency remote teaching; literacy; innovative practices; evaluation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Leitura, compreensão e interpretação: componentes	41
Figura 2 -	Níveis de literacia segundo a PNA	47
Figura 3 -	Correlação entre os pontos de análise e os Testes ABC	53
Figura 4 -	Mapa Spaece-Alfa (2007)	80
Figura 5 -	Mapa Spaece-Alfa (2019)	80
Figura 6 -	Estratégias/ferramentas de ensino aprendidas utilizando as tecnologias	156
Figura 7 -	Práticas pedagógicas inovadoras desenvolvidas durante o ERE	161
Figura 8 -	Recursos didáticos utilizados para o ensino da leitura e da escrita durante o ERE	169
Figura 9 -	Estratégias de avaliação da leitura durante o ensino remoto	173
Figura 10 -	Estratégias de avaliação da escrita durante o ensino remoto	178
Figura 11 -	Ações/Projetos desenvolvidas pela escola/município durante o ERE .	182
Figura 12 -	Opinião dos docentes sobre o envolvimento da família durante o ERE	185
Figura 13 -	Experiência com o Ensino Remoto Emergencial	188
Figura 14 -	Eficácia do ERE na perspectiva docente	192

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Proficiência média no SAEB em Língua Portuguesa no 2º ano do E.F. - Unidade da Federação e Região - Brasil - 2019	69
Gráfico 2 -	Percentual de crianças de 6 e 7 que não sabem ler e escrever (2012 - 2021)	107
Gráfico 3 -	Municípios participantes da pesquisa	117
Gráfico 4 -	Zona à qual pertencem as escolas	118
Gráfico 5 -	Faixa etária docente	119
Gráfico 6 -	Experiência docente em turmas de 2º do E.F.	119
Gráfico 7 -	Nível de escolaridade (até graduação)	120
Gráfico 8 -	Formação extra ou pós-graduação	121
Gráfico 9 -	Área dos Cursos de pós-graduação	122
Gráfico 10 -	Oferta de formação continuada para o ERE pelo município	124
Gráfico 11 -	Momentos da oferta da formação continuada para o ERE pelo município	125
Gráfico 12 -	Oferta de formação continuada pelo município e participação em formações continuadas para o ensino remoto e alfabetização	126
Gráfico 13 -	Aprendizagem de novas estratégias utilizando as tecnologias	127
Gráfico 14 -	Planejamento do uso de novas tecnologias durante as aulas remotas	127
Gráfico 15 -	Orientações da gestão da escola/município para o planejamento das aulas remotas	128
Gráfico 16 -	Beneficência do ensino remoto para a formação na perspectiva docente	129
Gráfico 17 -	Acesso à internet	131
Gráfico 18 -	Uso semanal dos meios de comunicação durante o ensino remoto	132
Gráfico 19 -	Acesso aos materiais escolares de forma eletrônica	134
Gráfico 20 -	Frequência de comunicação síncrona (on-line) entre professores e alunos	135
Gráfico 21 -	Evasão escolar	136
Gráfico 22 -	Acesso a materiais de leitura	138
Gráfico 23 -	Materiais didáticos utilizados durante o ERE	139
Gráfico 24 -	Frequência de avaliações da leitura e da escrita durante o ERE	145

Gráfico 25 -	Frequência de uso dos instrumento avaliativos durante o ERE	146
Gráfico 26 -	Eficácia do Ensino Remoto Emergencial	147
Gráfico 27 -	Níveis de alfabetização dos alunos na perspectiva docente	148
Gráfico 28 -	Eficácia do Ensino Remoto X Níveis de Alfabetismo na perspectiva docente	148
Gráfico 29 -	Intervenção escolar para crianças com dificuldades na alfabetização	149
Gráfico 30 -	Aplicação de avaliação diagnóstica de LP e uso pedagógico	150
Gráfico 31 -	Orientações recebidas por pais/responsáveis no auxílio das atividades escolares	152
Gráfico 32 -	Participação da família na educação dos filhos	153
Gráfico 33 -	Eficácia do ensino remoto X Acompanhamento familiar na percepção docente	154

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Fontes de pesquisa	19
Quadro 2 - Trabalhos encontrados	19
Quadro 3 - Análise dos títulos	20
Quadro 4 - Análise dos resumos	20
Quadro 5 - Trabalhos selecionados	21
Quadro 6 - Ensino de seis componentes essenciais para a alfabetização (PNA)	47
Quadro 7 - Matriz de Referência de Língua Portuguesa - ANA	61
Quadro 8 - Escala de proficiência em leitura - ANA	63
Quadro 9 - Escala de proficiência em escrita - ANA	63
Quadro 10 - Habilidades da Matriz de Referência de LP do SAEB 2º ano do E.F. ..	67
Quadro 11 - Escala de Proficiência de LP do SAEB 2º ano do E.F.	68
Quadro 12 - Matriz de Referência para a Provinha Brasil	71
Quadro 13 - Interpretação dos Resultados de Leitura - Provinha Brasil	73
Quadro 14 - Padrões de Desempenho SPAECE-Alfa	78
Quadro 15 - Situação do Fechamento das escolas no Ceará em novembro de 2021	101
Quadro 16 - Objetivos, instrumentos e técnica de coleta de dados	112
Quadro 17 - Informações gerais sobre os municípios participantes da pesquisa	117
Quadro 18 - Livros Didáticos utilizados durante o ERE pelos professores participantes da pesquisa	140
Quadro 19 - Materiais PAIC utilizados durante o ERE pelos professores participantes da pesquisa	142
Quadro 20 - Projetos de Leitura e Escrita durante o ERE	161
Quadro 21 - Adaptação das práticas pedagógicas, inserção de recursos digitais e jogos educativos durante o ERE	165
Quadro 22 - Atividades de escrita e leitura durante o ERE	167
Quadro 23 - Quantidade de citações por subcategorias (recursos didáticos)	169

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Média Proficiência ANA - Leitura	65
Tabela 2 -	Associação entre Zona e Acesso à internet: Chi-Square Test	131
Tabela 3 -	Quantidade de citações por subcategorias (Estratégias/ferramentas aprendidas)	156
Tabela 4 -	Quantidade de citações por subcategorias (avaliação da leitura durante o ERE)	174
Tabela 5 -	Quantidade de citações por subcategorias (avaliação da escrita durante o ERE)	178
Tabela 6 -	Quantidade de citações por subcategorias (envolvimento da família) .	185
Tabela 7 -	Quantidade de citações por subcategorias (Experiência-ERE)	189
Tabela 8 -	Quantidade de docentes que acreditam ou não na eficácia do ensino remoto	191
Tabela 9 -	Quantidade de citações por subcategoria (justificativas positivas sobre o ERE)	193
Tabela 10 -	Quantidade de citações por subcategoria (justificativas positivas sobre o ERE)	194

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Cepal	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CIPP	Contexto, <i>Input</i> (insumos), Produto e Processo
E.F.	Ensino Fundamental
E.M.	Ensino Médio
EAD	Educação a Distância
ERE	Ensino Remoto Emergencial
IDE-Alfa	Índice de Desempenho Escolar no 2º Ano do E.F
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PB	Provinha Brasil
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Seduc-CE	Secretaria da Educação do Estado do Ceará
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	REVISÃO DE LITERATURA	19
3	ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS NO SÉCULO XXI: O DESAFIO DE ALFABETIZAR E LETRAR NO BRASIL	24
3.1	Concepções de alfabetização: dos métodos de ensino ao novo conceito de alfabetização	26
3.1.1	<i>A língua escrita como objeto de conhecimento</i>	30
3.2	Alfabetizar e letrar: a sistematização do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita	35
3.3	A Política Nacional de Alfabetização (PNA) do governo Bolsonaro	43
4	HISTÓRICO DE AVALIAÇÕES PARA A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL E NO CEARÁ: CONTEXTOS DE DESENVOLVIMENTO E PRINCIPAIS RESULTADOS	50
4.1	O “Teste ABC” de Lourenço Filho	51
4.2	Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB (de 1990 a 2021)	54
4.2.1	<i>Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)</i>	60
4.3	A Provinha Brasil	70
4.4	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará para a Alfabetização - SPAECE-Alfa	74
5	AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA SALA DE AULA: FOCO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	82
6	A PANDEMIA DA COVID-19 E SUAS CONSEQUÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA	88
6.1	Ações governamentais (Brasil e Ceará) para o Ensino Remoto Emergencial	93
6.1.1	<i>A educação básica pública no Ceará no contexto da Pandemia da Covid-19</i> ..	98
6.2	O Ensino Remoto e a alfabetização: é possível alfabetizar à distância?	102
7	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	109
7.1	Tipo de pesquisa	109
7.2	Lócus da pesquisa	109
7.3	Sujeitos da pesquisa	111

7.4	Instrumentos e técnicas de coleta de dados	111
7.4.1	<i>Pesquisa documental</i>	112
7.4.2	<i>Questionário</i>	113
7.5	Metodologia de análise dos dados	114
8	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	116
8.1	Perfil dos respondentes	116
8.2	O funcionamento do Ensino Remoto Emergencial em turmas de alfabetização na perspectiva dos docentes participantes da pesquisa	123
8.2.1	<i>Categoria 1: Formação continuada e planejamento das aulas remotas</i>	123
8.2.2	<i>Categoria 2: Interação existente entre professores e alunos durante o ensino remoto</i>	130
8.2.3	<i>Categoria 3: Materiais didáticos utilizados durante o Ensino Remoto Emergencial</i>	137
8.2.4	<i>Categoria 4: Avaliação da aprendizagem durante o ERE</i>	144
8.2.5	<i>Categoria 5: Participação da família no processo de ensino-aprendizagem das crianças</i>	151
8.3	O Ensino Remoto Emergencial: inovações pedagógicas, aprendizagens e percepções dos professores-alfabetizadores	154
8.3.1	<i>Categoria 1: Estratégias Pedagógicas aprendidas utilizando as tecnologias ..</i>	155
8.3.2	<i>Categoria 2: Práticas pedagógicas e recursos didáticos implementados durante o ensino remoto para o ensino da leitura e da escrita</i>	159
8.3.3	<i>Categoria 3: Avaliação da aprendizagem da leitura da escrita durante o ERE</i>	173
8.3.4	<i>Categoria 4: Ações/Projetos escolares/municipais desenvolvidas durante o ERE e opinião docente sobre o envolvimento das famílias na aprendizagem dos estudantes</i>	182
8.3.5	<i>Categoria 5: Experiência com o Ensino Remoto Emergencial na perspectiva dos docentes</i>	187
8.3.6	<i>Categoria 6: Eficácia do ensino remoto para a etapa da alfabetização na perspectiva docente</i>	191
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS	197
	REFERÊNCIAS	203
	APÊNDICE A - RELAÇÃO DAS CREDES E MUNICÍPIOS DO	

CEARÁ	214
APÊNDICE B - LISTA DE MUNICÍPIOS COM 100% DOS ALUNOS NO NÍVEL DESEJÁVEL (SPAECE-ALFA 2019)	215
APÊNDICE C - FORMULÁRIO - DOCENTES DE LP DO 2º ANO DO E.F	216

1 INTRODUÇÃO

Resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA/2016) revelaram que, em 2016, 55% dos estudantes brasileiros concluintes do 3º ano do Ensino Fundamental - E.F. apresentavam dificuldades na leitura e escrita de textos. Esses alunos não conseguiam, por exemplo, realizar a leitura de textos simples e tampouco identificar informações explícitas, contidas no título ou na frase inicial do texto. Em escrita, 33% dos estudantes avaliados não conseguiam escrever palavras corretamente, bem como um texto narrativo, sequer parcialmente compreensível (BRASIL, 2018a).

Já entre os estudantes concluintes do 2º ano do E.F. avaliados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb, de forma amostral, em 2019, 45,26% desenvolveram habilidades básicas de localizar informações no final de textos muito curtos e escreviam textos relacionados ao propósito comunicativo, mas com possíveis desvios ortográficos e de segmentação, podendo comprometer a compreensão do texto (BRASIL, 2021a).

Apesar dos resultados desanimadores em nível nacional, o Estado do Ceará tem se destacado nas avaliações externas aplicadas pelo Saeb. Várias pesquisas (MOREIRA *et al.*, 2017; GUSMÃO; RIBEIRO, 2011; MOTA *et al.*, 2019; VIEIRA *et al.*, 2019) atribuem os seus resultados ao desenvolvimento do Programa de Alfabetização na Idade Certa - PAIC, política pública implementada desde 2007, cujo objetivo principal é atingir o percentual de municípios cearenses com 100% dos alunos da rede pública alfabetizados até os sete anos de idade, por meio da colaboração estratégica entre os 184 municípios do estado que aderiram ao programa.

Além disso, com a aplicação anual do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará - SPAECE, que para a etapa de alfabetização é o SPAECE-Alfa, o estado do Ceará consegue acompanhar o desempenho dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental (E.F.) em leitura e propor intervenções para o desenvolvimento da alfabetização (SUMIYA; ARAUJO; SANO, 2017). A primeira aplicação do Spaece-Alfa ocorreu em 2007 e revelou que 32,8% dos estudantes não estavam alfabetizados, índice que caiu para 20%, em 2008, 14,4%, em 2009 e, em 2010, apresentou resultado animador: apenas 6,9% dos estudantes se encontravam nesse nível (LIMA; PEQUENO; MELO, 2008).

Os resultados do SPAECE-Alfa de 2019 mostraram que todos os 184 municípios do Ceará atingiram resultados positivos na alfabetização, nos quais 84,7% dos estudantes cearenses do 2º ano do E.F. se encontravam no nível desejável de alfabetização e já

conseguiam, por exemplo, identificar o assunto, estabelecer ligações entre partes de textos diversos e chegar ao seu sentido global. Alunos nesse nível provavelmente apresentam uma leitura mais autônoma, o que contribui para o prosseguimento de sua trajetória escolar (CEARÁ, 2020).

No entanto, a partir do final do ano de 2019, o Brasil, assim como outros países do mundo, foi surpreendido pelo surgimento da Covid-19 – doença viral que causa infecções respiratórias, podendo levar o indivíduo ao óbito. O primeiro caso foi detectado em Wuhan, na China. A doença espalhou-se rapidamente pelo mundo e, em 26 de fevereiro de 2020, foi detectado o primeiro caso da doença na cidade de São Paulo, Brasil (BRASIL, 2021b).

Seguindo recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS), uma das primeiras medidas a serem tomadas para conter a propagação do coronavírus (SARS-CoV-2), causador da Covid-19, é a prática do distanciamento social, ação que minimiza a possibilidade de contágio entre as pessoas, além de uso de máscara e higienização das mãos.

Assim, em março de 2020, o Brasil iniciou a prática da quarentena/*lockdown*, fechando diversos estabelecimentos, entre eles as escolas, que, mais tarde, pela impossibilidade de retorno das aulas de forma presencial, devido ao aumento no número de infectados, foram pressionadas a fazer uso do Ensino Remoto Emergencial - ERE, assegurado pela Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, publicada pelo Ministério da Educação - MEC, orientando que as aulas presenciais fossem substituídas por aulas em meios digitais enquanto durasse a pandemia da Covid-19 (BRASIL, 2020a).

Essa forma de ensino provocou impactos no campo educacional, sobretudo entre alunos em fase de alfabetização. A pesquisa publicada pela organização Todos pela Educação (2021), com base nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, mostrou que, no contexto da pandemia, houve um acréscimo no número de crianças não alfabetizadas. Em 2019, era de 25,1% o percentual de crianças entre 6 a 7 anos, segundo seus responsáveis, que não sabiam ler e escrever. Esse índice subiu para 32,9% em 2020 e em 2021 chegou a 40,8%.

Nesse ínterim, reconhecendo a trajetória histórica do Ceará na alfabetização de crianças e temendo a perda desse trabalho devido ao surgimento da pandemia da Covid-19, fato que impossibilitou que as escolas pudessem continuar a funcionar de forma presencial, surgiram os seguintes questionamentos de pesquisa: como os professores de escolas públicas cearenses estão alfabetizando seus alunos a distância? Quais estratégias pedagógicas foram desenvolvidas para o ensino da leitura e da escrita de forma remota? Como os professores

estão avaliando o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita durante o ensino remoto?

A hipótese levantada nesta tese é de que, diante da adoção do Ensino Remoto Emergencial no contexto da pandemia da Covid-19, professores de 2º ano do E.F. de escolas públicas municipais cearenses desenvolveram e implementaram práticas pedagógicas inovadoras para o ensino da leitura e da escrita e para os processos avaliativos dos estudantes.

Convém frisar que o Ensino Remoto Emergencial, situação inédita e histórica no Brasil, encontrou algumas barreiras para sua implementação. Uma delas foi a dificuldade de acesso à internet e a equipamentos eletrônicos, em decorrência da realidade de muitas famílias, pertencentes a classes socioeconômicas menos favorecidas e às escolas públicas de ensino; outra foi a promoção de formação docente em curto prazo, necessária para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas inovadoras e/ou adaptadas à situação pandêmica na qual os professores se encontravam (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO, 2020), sendo portanto, uma solução aligeirada e possível para o momento.

Nesse contexto, pretendemos, como objetivo principal desta pesquisa, analisar a implementação do Ensino Remoto Emergencial, bem como suas práticas pedagógicas inovadoras de alfabetização e avaliação desenvolvidas por professores do 2º ano do E.F. de municípios do estado do Ceará, no contexto da pandemia causada pela Covid-19. Os objetivos específicos desta pesquisa são:

- Identificar Leis, Decretos e Diretrizes publicadas no Brasil e Ceará quanto às orientações de trabalho para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, especificamente para a etapa de alfabetização, no período da pandemia;
- Conhecer o funcionamento de Ensino Remoto Emergencial para a etapa da alfabetização, durante a pandemia da Covid-19, em municípios cearenses e na perspectiva docente;
- Interpretar as estratégias que professores de escolas públicas municipais cearenses desenvolveram para o processo de alfabetização durante a pandemia da Covid-19, junto a crianças de 2º ano do E.F.;
- Investigar os processos de avaliação da leitura e escrita no período da pandemia desenvolvidos por professores de 2º ano do E.F.

Esclarecemos que, nesta pesquisa, entendem-se práticas pedagógicas inovadoras como aquelas desenvolvidas exclusivamente para o Ensino Remoto Emergencial, no qual

exigiram-se do docente o desenvolvimento e aplicação de estratégias pedagógicas que pudessem assegurar a continuidade do processo de ensino e aprendizagem no formato a distância. Situação que, inevitavelmente, provocou mudanças nas formas de ensinar e avaliar os discentes.

Reiteramos que a motivação da pesquisadora com essa etapa de ensino advém desde o seu trabalho de dissertação (LIMA, 2018), no qual a mesma constatou a presença de alunos analfabetos em turmas de 4º ano do ensino fundamental, fato que prejudicava o prosseguimento escolar dos discentes, que, muitas vezes, eram excluídos das atividades desenvolvidas em sala de aula, por não saberem ler e escrever convencionalmente. Desse modo, com o surgimento da pandemia, alunos em fase de alfabetização puderam ser ainda mais prejudicados, necessitando de aparato pedagógico específico, a fim de que não ultrapassassem os anos de ensino com lacunas no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Ademais, esta pesquisa busca fomentar discussões acerca dos aspectos relacionados à gestão da sala de aula, práticas pedagógicas desenvolvidas por professores alfabetizadores do estado do Ceará por meio do compartilhamento de experiências possíveis durante o contexto da pandemia causada pela Covid-19, a fim de encontrar ações que possam provocar mudanças na forma de alfabetizar, principalmente com a inclusão das novas tecnologias e estratégias de ensino e de avaliação que possam ser incorporadas ao ensino presencial no âmbito do processo de alfabetização e letramento, pós-pandemia.

Após esta introdução, os capítulos subsequentes desta pesquisa estão estruturados da seguinte forma: o capítulo 2 apresenta o estado da arte, com a divulgação de trabalhos científicos publicados em Periódicos, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e na Revista Brasileira de Alfabetização, com o objetivo de encontrar produções científicas desenvolvidas nos últimos dois anos, período em que a pandemia se alastrou (2020-2021).

No capítulo 3, discute-se o processo de alfabetização de crianças no século XXI, tendo em vista contextualizar as exigências contemporâneas para a alfabetização escolar, que pretende associar a alfabetização e o letramento para os processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Autores como Emília Ferreiro (2015), Magda Soares (2016; 2020), Artur Gomes de Morais (2006), entre outros, fundamentam as teorias e metodologias para essa etapa de ensino.

No capítulo 4, por meio de um resgate histórico, revisitamos o desenvolvimento de avaliações para o público da alfabetização existentes no Brasil e no Ceará. Essas avaliações

foram desenvolvidas em diferentes contextos sociais, portanto seguiram concepções teóricas disseminadas na época em que prevaleceram. Ademais, por meio dessas avaliações, podemos perceber qual a concepção de alfabetização predominante em cada um dos períodos.

No capítulo 5, cujo título é “Avaliação Educacional em sala de aula: foco no processo de ensino e aprendizagem”, lança-se um olhar sobre a avaliação interna, ocorrida no contexto da escola e da sala de aula. Autores como Hoffman (1993; 2018), Perrenoud (1999), Luckesi (2011;2018) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) defendem esse tipo de avaliação, que ainda encontra desafios na prática educacional.

O capítulo 6 discute o surgimento da pandemia da Covid-19 e seu impacto no âmbito educacional, a partir de pesquisa bibliográfica e documental baseada em leis, decretos, resoluções e portarias publicados no âmbito nacional e estadual (Ceará). Enfatiza-se ainda o Ensino Remoto no contexto da alfabetização.

No capítulo 7 apresentam-se a metodologia da pesquisa e seu objeto de estudo. A metodologia adotada é o estudo de campo, com abordagem qualitativa, constituindo uma pesquisa exploratória-descritiva (GIL, 2011). A análise dos resultados baseia-se na Análise de Conteúdo de Bardin (2011).

No capítulo 8, são apresentadas as discussões e análises de dados a partir das categorias organizadas em dois grandes subgrupos: 1) o funcionamento do ERE em turmas de alfabetização sob a perspectiva dos docentes pesquisados e 2) ERE: inovações pedagógicas, aprendizagens e percepção dos professores alfabetizadores.

Por fim, são apresentadas as considerações finais da pesquisa e suas referências.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Considerando o foco desta pesquisa, este capítulo apresenta uma revisão de literatura, na qual buscou-se investigar trabalhos científicos publicados em Periódicos, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e na Revista Brasileira de Alfabetização, com o objetivo de encontrar produções científicas desenvolvidas no decurso dos últimos dois anos, período em que a pandemia se alastrou (2020-2021). As fontes de pesquisas consultadas estão descritas no quadro a seguir.

Quadro 1 - Fontes de pesquisa

Fonte	Acrônimo
Portal de Periódicos CAPES/ MEC	CAPES
<i>Scientific Electronic Library Online</i>	SciELO
Biblioteca Digital de Teses e Dissertações	BDTD
Revista Brasileira de Alfabetização	RBA

Fonte: Autoria própria (2021).

Seguindo um protocolo desenvolvido pela pesquisadora, realizaram-se quatro etapas de análise das produções encontradas, com o objetivo de selecionar trabalhos relacionados diretamente com a sua pesquisa de doutorado. Salientamos que essa pesquisa ocorreu no mês de outubro de 2021. Cada uma dessas etapas está descrita a seguir.

A etapa 1 contém a quantidade de trabalhos publicados. O objetivo dessa etapa foi buscar as produções que tinham relação primária com o objeto de estudo, ou seja, o processo de alfabetização no contexto da pandemia da Covid-19. Para tanto, definimos como critério inicial de busca a proposição de duas palavras-chaves, “Alfabetização & Pandemia”, que nos auxiliou quanto à quantidade de trabalhos produzidos, assim como definimos o critério “últimos dois anos” como argumento para a realização deste estudo. O quadro 2 contém o resultado da primeira análise de pesquisa.

Quadro 2 - Trabalhos encontrados

Fonte	Quantidade de trabalhos encontrados
CAPES	41
SciELO	0
BDTD	3
RBA	3

Fonte: Autoria própria (2021).

A etapa 2 consistiu na análise dos títulos dos trabalhos encontrados. Como critério secundário de análise, excluímos trabalhos cujas pesquisas não estivessem diretamente relacionadas ao nosso objeto de estudo, como, por exemplo, aquelas cujo público não fossem os professores alfabetizadores, cuja etapa de pesquisa não fossem alunos em fase de alfabetização e/ou cujo estudo não fosse desenvolvido no contexto da pandemia.

Dos 41 trabalhos analisados, encontramos apenas 7 (sete) artigos no portal de periódicos da CAPES cujos títulos condiziam com o foco da nossa pesquisa, 1 (um) trabalho na SciELO, apenas 1 (um) trabalho no *site* do BDTD e 3 (três) trabalhos na RBA. O Quadro 3 a seguir contém os resultados dessa análise.

Quadro 3 - Análise dos títulos

Fonte	Etapa 1: trabalhos publicados	Etapa 2: Análise dos títulos
CAPES	41	7
SciELO	0	0
BDTD	3	1
RBA	3	3

Fonte: Autoria própria (2021).

A terceira etapa determinou a exclusão de trabalhos cujo conteúdo não estivesse relacionado com esta pesquisa de doutorado. A análise deu-se por meio da leitura dos resumos, nos quais verificamos se os objetivos de pesquisa apresentavam semelhanças com o nosso objeto de pesquisa: ensino/práticas/estratégias de alfabetização e avaliação desenvolvidas no contexto da pandemia/ensino remoto emergencial com crianças. O Quadro 4 contém os resultados dessa análise.

Quadro 4 - Análise dos resumos

Fonte	Etapa 1: trabalhos publicados	Etapa 2: Análise dos títulos	Etapa 3: Análise dos resumos
CAPES	41	7	3
SciELO	0	0	0
BDTD	3	1	1
RBA	3	3	3

Fonte: Autoria própria (2021).

A etapa 4 contém a seleção de resultados, a partir da qual apresentamos o quadro final com a lista da quantidade de trabalhos que estão diretamente relacionados à pesquisa em questão. Para essa etapa, a pesquisadora realizou a leitura dos resumos e, quando necessário, leu o trabalho completo.

O Quadro 5 apresenta a relação desses trabalhos selecionados após leitura de seus resumos e/ou trabalho completo, bem como um breve resumo dos 7 (sete) selecionados.

Quadro 5 - Trabalhos selecionados

Fonte	Título	Tipo de pesquisa	Referência	Breve resumo
CAPES	ALFABETIZAÇÃO PÓS-CONSTRUTIVISTA EM TEMPO DE PANDEMIA	Artigo	REDON, V. L. Alfabetização pós-constructivista em tempo de Pandemia. Cadernos de Gênero e Diversidade , v. 6, n. 2, p. 54-74, 2020.	A pesquisa buscou compartilhar uma experiência, em andamento, de uma professora alfabetizadora na pandemia. Apesar dos obstáculos encontrados, a autora destacou aspectos positivos e negativos da experiência com o ensino remoto. No entanto, a falta de interação social é destacada como um ponto negativo pela autora.
CAPES	ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA	Artigo	FERREIRA, L. G.; FERREIRA, L. G.; ZEN, G. C. Alfabetização em tempos de pandemia: perspectivas para o ensino da língua materna. Fólio - Revista De Letras , v. 12, n. 2, p. 283-299, 2021.	O objetivo da pesquisa foi analisar as alternativas encontradas por três professoras alfabetizadoras para oferecer as condições necessárias para a apropriação da leitura e da escrita no Ensino Remoto Emergencial. Dentre as conclusões, as autoras refletem sobre o fato de os professores estarem sendo convocados a mudar suas práticas pedagógicas, adotando novas metodologias e manuseando artefatos digitais, no entanto, sem formação apropriada.
CAPES	O SÓCIO CONSTRUTIVISMO, A LITERACIA E O TRABALHO COM TICS DURANTE A PANDEMIA DE CORONAVÍRUS EM 2020	Artigo	FONSECA, J. R. da.; TEIXEIRA, L. R.; CARMONA, D. A. O socioconstrutivismo, a literacia e o trabalho com TICs durante a pandemia de Coronavírus em 2020. Texto Livre: Linguagem e Tecnologia , Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. e34333, 2021.	O artigo discutiu os pontos positivos e negativos do trabalho de ensino-aprendizagem da <i>literacia</i> durante a pandemia de coronavírus em 2020, do ponto de vista da teoria socioconstrutivista. Os resultados revelaram como ponto negativo: dificuldades de diagnosticar o nível de aprendizagem das crianças; e positivos: uso de TICs, a valorização da autonomia e papel mediador do docente.
BDTD	LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS (DES)CAMINHOS CURRICULARES EM	Dissertação	FONSECA, C. T. de C. Linguagem escrita na educação infantil : os	A pesquisa objetivou compreender como o processo de construção da escrita pelas crianças na Educação Infantil tem sido (re)significado pelos docentes do 2º período, em consequência da antecipação do

	TEMPOS DE BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E PANDEMIA		(des)caminhos curriculares em tempos de Base Nacional Comum Curricular e pandemia. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.	prazo da consolidação da alfabetização para o 2º ano do Ensino Fundamental, no documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dentre os resultados, encontrou que as práticas docentes são engessadas pelo uso do livro didático.
RBA	A AUTORIA NO PROCESSO DIDÁTICO PEDAGÓGICO EM MEIO DIGITAL: A ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA	Artigo	AMORIM, R. M. de A.; CERDAS, L. A. A autoria no processo pedagógico em meio digital: a alfabetização em tempos de pandemia. Revista Brasileira De Alfabetização , n. 14, p. 170-187. 2021.	O artigo tem como objetivo discutir a questão da autoria docente a partir das ações desenvolvidas durante a pandemia do Coronavírus, no âmbito do Projeto de Extensão “A Parceria Escola e Universidade na alfabetização de crianças e na formação de alfabetizadores”. Com base nas análises das autoras, há uma prática formativa que caminha para o fortalecimento da autonomia e da liberdade de criação no processo de formação docente.
RBA	ALFABETIZAÇÃO EM REDE: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE O ENSINO REMOTO DA ALFABETIZAÇÃO NA PANDEMIA COVID-19)	Relatório de pesquisa	ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO (ABALF). Alfabetização em rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19 - relatório técnico (parcial). Revista Brasileira De Alfabetização , n. 13, p. 185-201, 2020.	Apresenta o primeiro relatório da pesquisa ALFABETIZAÇÃO EM REDE, que tem como um dos objetos de estudo o ensino remoto no campo da alfabetização durante a pandemia da Covid-19. No geral, houve a substituição do ensino presencial pelo ensino remoto, porém, longe de uma simples adequação no formato, essa alteração provocou adequações pedagógicas e curriculares ao modelo de ensino remoto e tem se constituído em grande desafio para os que atuam na linha de frente da educação e, em especial, da alfabetização.
RBA	2020 NAS TELAS: ESCOLA ONLINE PARA CRIANÇAS NA FASE DE ALFABETIZAÇÃO	Artigo	TONIN, J.; MACHADO, A. dos S.; DIAS, P. R. 2020 nas telas: escola <i>online</i> para crianças em fase de	O artigo pesquisou sobre a adaptação da escola às telas, no cenário de pandemia de 2020, para promover reflexões sobre educação <i>online</i> para crianças em fase de alfabetização. Por meio de uma pesquisa-ação, acompanhou a experiência de uma escola particular de Porto Alegre.

			alfabetização. SciELO Preprints , 2021. Disponível em: https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2684/version/2836 Acesso em: 25 dez. 2022.	Como principal resultado, identificamos três épocas distintas na adaptação da escola e das crianças nesse período, destacando as condições essenciais da educação <i>online</i> para crianças dessa faixa etária e dessa fase escolar, pela possibilidade de configuração de estratégias de mediação comunicacional <i>online</i> promovendo experiências de estar junto virtualmente.
--	--	--	---	--

Fonte: Autoria própria (2021).

Conforme podemos perceber na leitura dos resumos dos trabalhos selecionados, alfabetizar em tempos de pandemia tem se apresentado como grande desafio para os docentes que, apesar dos esforços, encontram obstáculos, como a adequação do ensino presencial ao remoto, de acordo com a pesquisa de Redon (2020), que encontrou aspectos positivos e negativos na experiência com o Ensino Remoto Emergencial.

A pesquisa de Fonseca, Teixeira e Carmona (2021) também destaca pontos positivos e negativos do ensino remoto no processo de ensino-aprendizagem da *literacia*. A formação e autonomia docente na utilização de recursos tecnológicos foram caracterizadas como pontos positivos e o acompanhamento do desempenho dos discentes como ponto negativo, na perspectiva da teoria socioconstrutivista.

Por outro lado, aspectos relacionados à autoria docente nas práticas didáticas durante a pandemia (AMORIM; CERDAS, 2021) refletem sobre a valorização docente, enquanto outras pesquisas, como a de Ferreira, Ferreira e Zen (2020), enfatizam a exigência de mudanças na prática docente sem uma formação adequada.

De modo geral, percebemos que, mesmo diante do caos educacional imposto pela pandemia da Covid-19, as pesquisas por ora analisadas mostram o empenho docente para dar continuidade aos processos de ensino e aprendizagem para a etapa da alfabetização, destacando desafios que precisam ser superados pós-pandemia.

3 ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS NO SÉCULO XXI: O DESAFIO DE ALFABETIZAR E LETRAR NO BRASIL

No atual contexto brasileiro, e considerando as recentes pesquisas publicadas sobre o processo de alfabetização, pode-se considerar alfabetizada a criança que: demonstra domínio do sistema de escrita alfabético/ortográfico; compreende-o e é capaz de fazer uso desse conhecimento de forma efetiva e autônoma nas diferentes práticas sociais (BRASIL, 1997; SOARES, 2004; 2016; KLEIMAN, 2005; SMOLKA, 2012; MORTATTI, 2014). Esse conceito amplo do processo de alfabetização é recente e provém de estudos desenvolvidos a partir do final do século XX.

De acordo com Soares (1985), a partir dos anos de 1980 passou-se a considerar que um conceito coerente de alfabetização deve abranger, além da aprendizagem das questões técnicas necessárias ao ato de ler e escrever, a compreensão de que a língua escrita é utilizada como forma de expressão comunicativa com especificidades diferentes da língua oral, como também de que é preciso entender as funções e finalidades sociais dessa língua, a fim de desenvolver a competência de utilizá-la.

Magda Soares (2016), no livro *Alfabetização: a questão dos Métodos*, traz-nos uma reflexão mais contundente do que seriam, em sua concepção, as três diferentes facetas da alfabetização, incluindo a definição de três elementos necessários e condicionantes entre si para o desenvolvimento do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, a saber: a faceta linguística, a interativa e a sociocultural. Esses três elementos precisam atuar de forma articulada durante o processo de alfabetização.

A primeira faceta é a linguística e relaciona-se à apropriação do sistema alfabético/ortográfico, etapa em que se faz necessário o ensino das convenções da escrita (nome e representação gráfica das letras, relação som-grafia, direção da escrita etc.), demandando do aprendiz tanto o desenvolvimento de processos cognitivos quanto linguísticos específicos. É importante destacar que a autora considera essa etapa como sinônimo de alfabetização, em seu sentido mais elementar: domínio das convenções gráficas da escrita.

A segunda faceta, a interativa, corresponde à necessidade do desenvolvimento de habilidades que contemplem a compreensão e produção de textos, faceta que requer processos cognitivos e linguísticos diferentes da faceta anterior por parte do educando, assim como diferentes estratégias de ensino e aprendizagem. Nessa faceta, os alunos adquirem a

habilidade de compreensão dos textos lidos e escrevem com autonomia, ou seja, a escrita é reflexiva, portanto o educando pensa sobre o processo de leitura e escrita.

A última faceta, chamada de sociocultural, dá ênfase aos eventos sociais e culturais que envolvem a leitura e a escrita. Essa etapa exige o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes que permitam a compreensão e a utilização do sistema de escrita alfabético em situações e contextos diversos.

Esses três elementos, entendidos como indispensáveis para o processo de aprendizagem da língua escrita, de acordo com a literatura mais recente sobre o processo de alfabetização no Brasil, apresentam-se como interdependentes entre si, o que significa que, na ausência de um desses elementos, o indivíduo não poderá ser considerado alfabetizado, no sentido amplo do seu conceito.

Nesse sentido, espera-se que ocorra o desenvolvimento simultâneo dessas três facetas no processo de aprendizagem da língua escrita. Desse modo, estaríamos respeitando as situações reais que envolvem a leitura e a escrita, pois, nas sociedades letradas, essas competências não atuam de forma isolada ou sequencial (SOARES, 2016).

Outra evidência sobre o entendimento de como deve ocorrer o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita no atual contexto brasileiro pode ser encontrada no mais recente documento publicado no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, norteadora da elaboração de todos os currículos escolares. Segundo preconiza a Base, o processo de alfabetização deve ser desenvolvido nos dois primeiros anos do ensino fundamental, enfatizando ainda que

[...] a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (BRASIL, 2018b, p. 61).

Essa associação entre a apropriação do sistema de escrita alfabético, de modo a compreendê-lo e, mais ainda, utilizá-lo de forma autônoma nas diversas situações cotidianas que o demandem, inclui a inserção de um outro termo à etapa de alfabetização: o letramento.

Na concepção de Soares (2016), ao dissertar sobre as três facetas necessárias ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita, esse aprendizado envolve dois elementos: tanto a aprendizagem da alfabetização (na qual se insere a faceta linguística) como a do letramento (etapa que inclui o desenvolvimento das facetas interativa e sociocultural).

Esse novo conceito de alfabetização, diretamente atrelado à perspectiva do letramento, no Brasil, originou-se a partir das discussões existentes sobre a ineficiência da escola no processo de alfabetização de crianças, ainda no final do século XX. Naquele período, discutia-se sobre os altos índices de reprovação escolar entre crianças matriculadas na 1ª série, sobretudo aquelas oriundas de classes sociais menos favorecidas, o que incentivou o desenvolvimento de pesquisas que pudessem explicar o problema (SOARES, 2016).

Para uma melhor compreensão sobre o desenvolvimento desse novo conceito de alfabetização e sua articulação simultânea com o processo de letramento para a garantia de uma alfabetização considerada plena/completa, iremos discorrer, nos subcapítulos a seguir, sobre as concepções de alfabetização disseminadas entre o século XIX, quando o ensino da leitura e da escrita se amparava nos métodos de alfabetização, desconsiderando ou desconhecendo os conhecimentos prévios das crianças. Até o final do século XX, as pesquisas sobre alfabetização passaram a colocar o sujeito como centro do processo de ensino e aprendizagem, fato que alterou a concepção da alfabetização, fazendo com que a perspectiva do letramento fosse inserida no processo de ensino e aprendizagem, influenciando os modos de alfabetizar presentes no século XXI.

3.1 Concepções de alfabetização: dos métodos de ensino ao novo conceito de alfabetização

A partir do final do século XIX e, principalmente, após a proclamação da república no Brasil (1889), houve os primeiros indícios da expansão da educação escolar pública, tornando-se uma necessidade da modernidade. As escolas passaram a ter caráter institucional e se tornaram responsáveis por dar instruções básicas às massas populares, a fim de obter mão de obra qualificada. Acreditava-se que a efetivação dessa ação, conseqüentemente, contribuiria para o progresso do Estado-nação.

Nesse contexto, saber ler e escrever tornou-se condição necessária para o desenvolvimento humano, ao passo que o ensino da leitura e da escrita, que antes era restrito a poucos e acontecia de forma assistemática, no âmbito privado do lar – ou, menos informalmente, no contexto das péssimas condições das poucas escolas do império –, passou a ser fundamento da escola obrigatória, leiga e gratuita. Assim, as práticas de leitura e escrita passaram a ser submetidas a um “ensino organizado, sistemático, intencional, demandando, para isso, a preparação de profissionais especializados” (MORTATTI, 2006, p. 17).

No período republicano, começam-se a desenvolver métodos de alfabetização e materiais didáticos intencionalmente desenvolvidos com a finalidade de ensinar a ler e a escrever. Inicialmente, o ensino da leitura e da escrita amparou-se nos métodos de alfabetização classificados de sintéticos (quando se inicia o ensino por unidades menores em direção às unidades maiores) e o ensino da escrita estava limitado à caligrafia (desenho correto das letras) e ortografia. Para tanto, atividades de cópia e ditados eram comuns nessa época (MOREIRA; SAITO, 2013).

Entre os métodos sintéticos encontram-se o da soletração (foco nas letras do alfabeto), o fônico (emissão do som das letras do alfabeto) e o silábico (sílabas). Esses métodos são de origem sintética, pois partem da unidade menor rumo à maior, isto é, apresentam-se as letras, depois, unindo-as, obtêm-se as sílabas; unindo sílabas, compõem-se palavras; unindo palavras, formam-se sentenças; e, juntando sentenças, formam-se textos. Há um percurso que caminha da menor unidade (letra) para a maior (texto), em um ensino de dependência sequencial entre as etapas de aprendizagem.

O primeiro método utilizado na alfabetização foi o da soletração. Aprender a ler e a escrever dependia inicialmente da memorização dos nomes das letras do alfabeto, combinações entre consoantes e vogais, formação de sílabas e leitura de palavras – sempre iniciando das mais simples para as mais complexas. A metodologia de ensino utilizada baseava-se na memorização dos nomes das letras, “ignorando as relações oralidade - escrita, fonemas - grafemas, como se as letras fossem os sons da língua, quando, na verdade, representam os sons da língua” (SOARES, 2016, p. 17).

A partir de 1890, o método da palavra ganha destaque, divulgado por meio da Cartilha Maternal ou Arte da Leitura, na qual o autor, João de Deus, defendia que o ensino da leitura se iniciasse pela palavra para, depois, analisar as suas partes. Esse método fazia parte do grupo dos métodos analíticos, dentre os quais podemos citar, além do método da palavra, o da sentencição e os textuais (MENDONÇA, 2011).

Os métodos de origem analítica partem do todo (palavras, orações ou textos) para as partes menores (sílabas, palavras e frases). Os defensores desses métodos afirmam que “[...] a leitura é um ato ‘global’ e ‘ideovisual’. [...] O prévio, segundo o método analítico, é o reconhecimento global das palavras ou das orações; a análise dos componentes é uma etapa posterior” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 23).

Percebemos que, durante esse período, o processo de ensino da leitura e da escrita relacionava-se a questões exclusivamente didáticas e, portanto, seria o método escolhido que

garantiria que a criança se alfabetizasse. Segundo Mortatti (2006), o ensino da leitura nesse período

[...] envolve enfaticamente questões didáticas, ou seja, o como ensinar, a partir da definição das habilidades visuais, auditivas e motoras da criança a quem ensinar; o ensino da leitura e escrita é tratado, então, como uma questão de ordem didática subordinada às questões de ordem psicológica da criança (p. 8).

A partir de 1920, houve uma decadência no uso dos métodos analíticos. Influenciados pelas reformas educacionais e urgências políticas e sociais para a alfabetização, os professores passaram a se dividir quanto à utilização dos métodos analíticos e apresentaram uma utilização dos métodos de forma unificada, ou seja, surgiu uma alfabetização mais relacionada às necessidades de cada criança, tendo o método de ensino como mote, ora optando-se pelos métodos sintéticos, ora pelos analíticos, surgindo assim os métodos mistos ou ecléticos.

De acordo com Soares (2016), os diferentes métodos entre as décadas do século XIX e início do século XX alternavam-se na prática pedagógica brasileira. Isso se deu até os anos de 1980. Ora se acreditava na utilização dos métodos sintéticos para a superação do fracasso escolar, ora optava-se pelos métodos analíticos. O fato é que ambos os grupos de métodos utilizavam materiais didáticos superficiais ou produzidos para fins de alfabetização. O uso de cartilhas, cadernos de caligrafia, práticas de cópias eram métodos pedagógicos comumente utilizados pelos professores da etapa de alfabetização.

Assim, o processo de alfabetização era visto como algo mais simples e era suficiente aprender a “codificar e decodificar” as palavras no processo de leitura e escrita, para ser considerado alfabetizado. De acordo com Batista (2006), somente após o aluno passar pela etapa de aprendizagem “mecânica” e gradativa da escrita, de modo a desenvolver as habilidades de codificação e decodificação, é que a criança poderia adquirir a capacidade de usar a língua escrita em práticas sociais, ou seja, ler e produzir textos. Essa concepção de alfabetização perdurou até os anos de 1980.

Acreditava-se ainda que o aprendizado da língua escrita se daria exclusivamente por intermédio da escola, portanto, a aprendizagem das “primeiras letras” seria um processo unicamente de responsabilidade escolar, que deveria inserir a criança no mundo da escrita por meio do ensino da alfabetização (BATISTA, 2006).

Conforme afirma Kleiman (2005), cem anos atrás, “[...] para ser alfabetizado era suficiente ter domínio do código alfabético, mas hoje se espera que, além de dominar esse

código, o aluno consiga se comunicar, por meio da escrita, numa variada gama de situações” (p. 21).

Podemos constatar que a concepção de alfabetização até esse período estava voltada para a aprendizagem mecânica da língua escrita e o alfabeto era entendido como um código, cuja aprendizagem deveria se dar por meio da decodificação das letras no processo de leitura e escrita, assim como as cartilhas enfatizavam a leitura mecanizada, sem relação com a realidade em que a criança estava inserida. O processo de reflexão e autonomia leitora não era valorizado nesse período.

Especialmente a partir dos anos de 1980, as pesquisas envolvendo crianças de 4 a 6 anos de idade e a revelação da sua capacidade de formular hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabético, mesmo antes de iniciar seu processo de escolarização formal, chegaram ao Brasil. As autoras dessa descoberta são Emília Ferreiro e Ana Teberosky, pesquisadoras argentinas e autoras do livro *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (1979), traduzido para o Brasil com o título *Psicogênese da Língua Escrita*, pela editora Artes Médicas, em 1985, e amplamente divulgado no país (MELLO, 2007; SMOLKA, 2012).

O contexto do desenvolvimento dessa pesquisa buscava solucionar o problema do fracasso escolar entre crianças matriculadas na 1ª série do ensino fundamental e oriundas de classes sociais menos favorecidas, no final do século XX. Desse modo, instigadas em investigar o problema do fracasso escolar na etapa da alfabetização, especialmente na América Latina, as autoras divulgaram pesquisas onde enfatizavam a língua escrita como objeto de conhecimento (SOARES, 2016).

Destarte, a maioria das pesquisas desenvolvidas com o intuito de solucionar o fracasso na alfabetização buscava nos métodos meios para garantir uma alfabetização eficaz, ou seja, defendiam e priorizavam a questão metodológica de ensino sob o prisma capaz de fazer com que os alunos aprendessem a ler e a escrever.

Várias pesquisas surgiram nesse período, com a finalidade de encontrar soluções para o problema do analfabetismo entre crianças em fase de escolarização. No entanto, enquanto uma gama dessas pesquisas buscava nos métodos de alfabetização respostas para o impasse, a pesquisadora argentina Emília Ferreiro direcionou seu olhar para como ocorre o processo de aprendizagem da língua escrita, objeto de conhecimento socialmente elaborado, na percepção da criança (sujeito cognoscente). “Assumindo a perspectiva epistemológica piagetiana, Ferreiro desenvolveu pesquisa inovadora, pois reveladora de aspectos até então não considerados na relação das crianças com a linguagem escrita” (SMOLKA, 2012, p. 19).

Na contramão do que vinha sendo discutido, a preocupação e a pertinência da pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1999) partiam da necessidade de solucionar o problema do fracasso na alfabetização e demonstrar, por meio de pesquisa empírica, que as crianças eram capazes de pensar sobre o sistema de ensino alfabético e, portando, percorriam um longo caminho individual no processo de apropriação desse conhecimento.

3.1.1 A língua escrita como objeto de conhecimento

Ferreiro e Teberosky deixam claro, em seu livro *Psicogênese da Língua Escrita* (1999), que a motivação para a pesquisa tem sua origem na teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget. Segundo elas, o autor reflete em suas obras sobre a existência do sujeito cognoscente, “[...] sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo” (p. 29). Nesse sentido, as autoras investigaram, especificamente, como era a interação da criança com a língua escrita, considerando que a mesma convive desde muito cedo em um ambiente em que a língua escrita se faz presente constantemente.

Partindo da teoria piagetiana, as autoras reforçam que não são os estímulos escolares (métodos propriamente ditos) capazes de controlar a aprendizagem do sujeito, já que esses estímulos são, na verdade, transformados pelo próprio sujeito que, em um processo de assimilação e acomodação de informações, estas são interpretadas, internalizadas e transformadas em novos conhecimentos. Desse modo, o processamento de informações, por ser individual e interno, coloca o sujeito no centro do processo, e não o método de ensino.

Desse modo, as crianças, por conviverem desde muito cedo em uma sociedade grafocêntrica, assimilam e transformam as informações que recebem do meio de forma natural, sendo capazes de formular hipóteses progressivas sobre o sistema de escrita, à medida que interagem com a mesma, independentemente da sua classe social e do acesso de maior ou menor grau a materiais impressos (CAMPELO, 2015; SOARES, 2016).

No livro *Psicogênese da Língua Escrita*, as autoras analisam as entrevistas realizadas com crianças de 4 a 6 anos, provando que as mesmas trazem consigo conhecimentos adquiridos do seu convívio social sobre o sistema alfabético e, através de um processo interno de assimilação e acomodação de conhecimentos, são capazes de refletir

sobre esse sistema, mesmo antes de frequentar a escola e também durante o seu processo de escolarização (WEISZ, 1985).

Sobre isso, Weisz nos explica que:

A diferença é que algumas, as que vêm de famílias de usuários de escrita, partem na frente, e chegam à escola com uma concepção bem avançada do sistema de escrita. Enquanto as outras, a maioria, têm ideias ainda muito primitivas. Não por incapacidade, mas por falta de oportunidade para pensar sobre o assunto. Para a criança pobre, de família analfabeta ou quase, é na escola que a maior parte do caminho tem que ser percorrido. Só que a escola não sabe disso e, em vez de apoiá-la, atrapalha (1985, p. 116).

A partir das análises dos resultados das pesquisas, ficou evidenciado que, na busca pela compreensão desse objeto (língua escrita), seus aprendizes (as crianças) atuam de forma ativa, elaboram percepções sobre o funcionamento do sistema alfabético de forma lógica e racional, algo que até então era desconhecido por pesquisadores, escolas e professores de alfabetização, pois esses conhecimentos não eram incluídos em práticas pedagógicas e metodológicas de ensino. A participação do aluno era inexistente, pois era visto como mero reprodutor e receptor do saber dos professores (MELLO, 2007).

Ferreiro e Teberosky (1999) apresentaram os níveis de desenvolvimento da escrita que as crianças demonstraram durante as entrevistas realizadas. De acordo com as autoras, as crianças saem de um nível menos elaborado de percepção sobre a língua escrita e, à medida que recebem informações adicionais sobre o seu funcionamento, assimilam e as transformam em novo conhecimento, assumindo novas posturas sobre o sistema de escrita alfabético.

Esses níveis foram resumidos por Soares (2016) no livro *Alfabetização: a questão dos Métodos*. São eles:

- Nível 1: A criança começa a perceber a diferença entre o desenho e a escrita, e utiliza grafismos ou outras formas para representar a escrita, como linhas onduladas, garatujas, linhas curvas e retas etc. Outro destaque para esse nível é o reconhecimento da arbitrariedade e linearidade do sistema de escrita;
- Nível 2: A criança utiliza as letras na escrita, sem a correspondência com seu valor sonoro e com relação entre propriedades sonoras da palavra (quantidade de sílabas). Pensam que há uma quantidade de letras mínimas para escrever uma palavra (mínimo de 3 letras) e que não existe diversificação de letras na escrita (não se deve repetir nenhuma letra). Muitos têm atribuído a essa fase a

nomenclatura de pré-silábica, atitude não adotada por Emília Ferreiro, segundo Soares (2016);

- Nível 3: A criança começa a utilizar uma letra para representar cada sílaba da palavra (com correspondência sonora ou não). Quando assumem a relação direta entre valor sonoro e escrita, escrevem um fonema para cada sílaba correspondente. Essa fase é denominada de nível silábico;

- Nível 4: A criança se insere no nível silábico-alfabético da escrita, ou seja, quando começa a utilizar na escrita unidades menores (fonemas) para representar as sílabas de uma palavra, ainda apresentando algumas dificuldades na representação de todos os fonemas;

- Nível 5: A criança atinge a fase final da compreensão do sistema alfabético. Compreende as relações letras-fonemas de uma palavra. Ao alcançar esse nível, a criança pode apresentar dificuldades apenas com a ortografia das palavras, mas já compreendeu o princípio alfabético.

Essa descoberta dos níveis de aprendizagem e aquisição do sistema de escrita alfabético provocou uma mudança conceitual a respeito do processo de alfabetização de crianças, provocando questionamentos sobre os modelos de ensino disseminados até aquele período (1980), pois os métodos tradicionais de ensino praticados (sintéticos e analíticos) partiam do princípio de que as crianças nada sabiam a respeito da própria língua.

[...] *revolução conceitual*, representada pelo postulado da construção do conhecimento linguístico pela criança, em decorrência do qual o eixo da discussão é deslocado para o processo de aprendizagem do sujeito cognoscente e ativo, em detrimento dos métodos de alfabetização e da relevância do papel da escola e do professor nesse processo (MORTATTI, 2010, p. 338).

Ademais, aqueles métodos de alfabetização amplamente utilizados, sejam eles sintéticos ou analíticos, desconsideravam os conhecimentos prévios das crianças ou os desconheciam, ao passo que desenvolviam práticas pedagógicas de ensino mecânicas e reprodutoras do saber, muitas vezes incompatíveis com o nível de conhecimento sobre a língua escrita em que se encontravam as crianças.

Ferreiro (2015) nos explica que, inicialmente, pensava-se que a aquisição do sistema alfabético se dava por meio da aprendizagem de um código de transcrição, com prevalência dos modelos associacionistas de ensino, enquanto seus processos psicológicos consideravam apenas a discriminação visual e auditiva, coordenações sensoriais e motoras

etc. Somente após a chegada das pesquisas das autoras Ferreiro e Teberosky (1999) é que se começou a ter uma

[...] reconsideração de processo de leitura e das atividades do leitor, que fez passar para primeiro plano fatores tais como a antecipação significativa e o conhecimento linguístico que o leitor traz para a tarefa. Logo, paulatinamente, foram se acumulando evidências que assinalam a importância das experiências de interpretação e produção de textos realizadas pelas crianças, muito antes de seu ingresso numa instituição escolar (p. 99).

Nesse sentido, o trabalho desenvolvido pelas autoras propôs o construtivismo como nova alternativa no combate à reprovação escolar, revelando uma nova concepção de como ocorre a aprendizagem da leitura e da escrita, desvendando o papel ativo das crianças nesse processo (SOARES, 2016).

Assim, as práticas de alfabetização que, em sua amplitude, desconsideravam os conhecimentos prévios das crianças sobre o sistema de escrita, tornaram-se obsoletas, pois ficou evidente, a partir das pesquisas realizadas por Ferreiro e Teberosky (1999), que a criança era participante ativa do seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvia percepções sobre a organização do sistema alfabético, à medida que convivia e interagiu com esse objeto de conhecimento (a língua escrita) e com pessoas que dominavam esse sistema.

No entanto, é importante reforçarmos que o construtivismo

[...] não propõe um novo método, mas uma nova fundamentação teórica e conceitual do processo de alfabetização e de seu objeto, a língua escrita. [...] no construtivismo o foco é transferido de uma ação docente determinada por um método preconcebido para uma prática pedagógica de estímulo, acompanhamento e orientação da aprendizagem, respeitadas as peculiaridades do processo de casa criança, o que torna inadmissível um método único e predefinido (SOARES, 2016, p. 21-22).

Segundo Morais (2006), a teoria construtivista de ensino, por não se tratar de um novo método de alfabetização, provocou nos professores alfabetizadores dificuldades em aplicar os novos conhecimentos sobre a aprendizagem da língua escrita em sala de aula. Isso porque essa teoria implica o entendimento de que, embora o sujeito receba a mesma informação, essa é transformada e reorganizada por ele de forma individualizada. Desse modo, ficou evidente também que não poderia mais existir um método unificado de alfabetização, já que as pesquisas apontavam para a existência de diferentes níveis de conhecimentos sobre o processo de leitura e escrita pelas crianças, algo que não poderia mais ser desconsiderado pelos docentes em suas práticas pedagógicas.

Desse modo, associado ao processo de alfabetização, surge o termo letramento, como fenômeno também importante no processo de apropriação da língua escrita. É a partir dos anos de 1980 que vários países, dentre eles o Brasil, passam a utilizar o termo letramento para se referir-se às práticas que vão além da aprendizagem técnica da leitura e da escrita, incluindo nesse processo as práticas sociais (SOARES, 2004).

Assim, é em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do letramento no Brasil, do *illettrisme*, na França, da *literacia*, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado alfabetização, *alphabétisation*. Nos Estados Unidos e na Inglaterra, embora a palavra *literacy* já estivesse dicionarizada desde o final do século XIX, foi também nos anos de 1980 que o fenômeno que ela nomeia, distinto daquele que em língua inglesa se conhece como *reading instruction*, *beginning literacy* tornou-se foco de atenção e de discussão nas áreas da educação e da linguagem [...]. É ainda significativo que date aproximadamente da mesma época (final dos anos de 1970) a proposta da Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) de ampliação do conceito de *literate* para *functionally literate*, e, portanto, a sugestão de que as avaliações internacionais sobre domínio de competências de leitura e de escrita fossem além do medir apenas a capacidade de saber ler e escrever (SOARES, 2004, p. 6).

No que diz respeito ao significado, Soares (1988 *apud* LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007) nos explica que, apesar de no Brasil esses fenômenos atuarem de forma complementares no processo de alfabetização e, portanto, serem indissociáveis, possuem significados distintos.

O primeiro termo, alfabetização, corresponderia ao processo pelo qual se adquire uma tecnologia – a escrita alfabética e as habilidades de utilizá-la para ler e para escrever. Dominar tal tecnologia envolve conhecimentos e destrezas variados, como compreender o funcionamento do alfabeto, memorizar as convenções letra-som e dominar seu traçado, usando instrumentos como lápis, papel ou outros que os substituam. Já o segundo termo, letramento, relaciona-se ao exercício efetivo e competente daquela tecnologia da escrita, nas situações em que precisamos ler e produzir textos reais (SOARES, 1988 *apud* LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007, p. 70).

O letramento é, portanto, uma invenção contemporânea e emergiu das necessidades sociais a partir da compreensão de que integrar-se socialmente envolve a capacidade não somente de saber ler e escrever, no sentido de dominar o sistema alfabético (conhecer as letras, ler palavras simples e textos curtos), mas, além disso, conquistar a autonomia no processo da leitura e da escrita, o que inclui saber utilizar esse conhecimento tanto para a produção como para a leitura de textos diversos, entendendo a sua função para a garantia de uma comunicação eficaz.

A aprendizagem da leitura e da escrita extrapola o domínio técnico da escrita, pois se faz necessário também saber utilizar esse conhecimento nas diversas situações cotidianas que envolvem a língua escrita. No entanto, não é incomum encontrar pessoas que

[...] passaram pela escola, aprenderam técnicas de decifração do código escrito e são capazes de ler palavras e textos simples, curtos, mas que não são capazes de se valerem da língua escrita em situações sociais que requeiram habilidades mais complexas. Essas pessoas são alfabetizadas, mas não são letradas (VAL, 2006, p. 19).

3.2 Alfabetizar e letrar: a sistematização do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita

Como vimos, a definição da alfabetização passou por alterações de nível conceitual a partir dos anos de 1980, influenciando, de modo geral, as práticas escolares sobre como ensinar a ler e a escrever sem, contudo, desconsiderar os conhecimentos prévios das crianças, a partir das reflexões oriundas das descobertas de Ferreiro e Teberosky (1999).

Embora muitas pesquisas tenham sido desenvolvidas sobre o processo de alfabetização e letramento, influenciando a prática pedagógica de muitos professores, a fim de alfabetizar as crianças de uma forma mais eficaz, os resultados das avaliações em larga escala revelam que alfabetizar alunos ainda se apresenta como um desafio, pois, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep (BRASIL, 2016; 2020b), muitos alunos concluintes da etapa da alfabetização apresentam dificuldades na leitura e na produção de textos.

Sobretudo em relação à sistematização do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, vê-se certa dificuldade em colocar em prática atividades que priorizem tanto o desenvolvimento das habilidades de alfabetização como as ações de letramento, de forma simultânea (SOARES, 2016; MORAIS, 2006).

Se, por um lado, é preciso considerar os conhecimentos prévios das crianças no processo de ensino e aprendizagem, por outro, faz-se necessário que o docente as ajude a avançar em suas hipóteses sobre o sistema de escrita alfabético, criando estratégias de ensino compatíveis com o seu nível de desenvolvimento. Nesse sentido, o professor atua como um mediador desse processo.

Analisando propostas didáticas de autores como Grossi/GEEMPA (1986) e MEC-SEF (2001), que se fundamentam na teoria de aprendizagem defendida por Ferreiro e

Teberosky (1979) para o processo de alfabetização, Morais (2006) destaca que essas se caracterizam por:

a) reconhecer a heterogeneidade dos alunos, quanto ao nível de compreensão sobre o que a escrita alfabética nota e sobre como funciona, sendo esta variabilidade relacionada às oportunidades sociais de reflexão sobre a língua escrita; b) propor intervenções específicas para grupos de alunos diferentes e a interação entre aprendizes com níveis próximos; c) estimular a leitura e produção de textos reais; d) estimular a exploração de certas propriedades do sistema alfabético (ordem, identidade, quantidade das letras, etc.); e) não levar os alunos a, explicitamente, analisar as relações entre segmentos escritos e as “partes faladas” das palavras, isto é não promover a reflexão metafonológica; f) omitir-se quanto à necessidade de ensinar, de modo sistemático, inclusive para os alunos que já alcançaram uma hipótese alfabética, o conjunto de correspondências som-grafia usadas na escrita da língua (p. 5).

Assim, conforme enfatiza o autor, não há definição de qual o melhor método para aqueles que adotam a Psicogênese da Língua Escrita como pressuposto teórico de ensino e, de fato, isso não seria possível, considerando que as aprendizagens ocorrem de forma individual e não no coletivo. Porém, Morais (2006) defende a necessidade de sistematização do ensino, algo que ficou um pouco esquecido pelos educadores que interpretam, equivocadamente, a teoria de aprendizagem da língua escrita na perspectiva construtivista e, ao analisar livros didáticos, observou também que são desenvolvidas poucas atividades relacionadas à funcionalidade do sistema de notação alfabética e à exploração das relações som-grafia.

Soares (2016) também defende a ideia de um ensino sistematizado da alfabetização, no qual os alunos sejam estimulados a aprender as convenções da língua escrita, mas discorda que esse ensino necessite ser “mecânico” e/ou desconexo com a realidade discente. Além disso, na percepção da autora, é preciso considerar dentro do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, independentemente das práticas pedagógicas adotadas, a função social que a língua escrita exerce nas sociedades letradas. Desse modo, enfatiza que não existe um método específico e mais eficaz no processo de aprendizagem, pois faz-se necessário, tendo conhecimento das descobertas da psicogênese da língua escrita de como a criança aprende, atuar de acordo com a necessidade e nível de conhecimento de cada discente.

O que se espera de uma escola hoje é que ela consiga desenvolver, simultaneamente, esses dois fenômenos, a alfabetização e o letramento, ou seja, que o aluno aprenda a ler e a escrever no sentido de domínio das habilidades de leitura e escrita indispensáveis para a alfabetização, mas que também compreenda e utilize esse conhecimento em suas práticas sociais diversas. Conforme Val (2006, p. 19):

Quando se orienta a ação pedagógica para o letramento, não é necessário, nem recomendável, que, por isso, descuide-se do trabalho específico com o sistema de escrita. Noutros termos, o fato de valorizar em sala de aula os usos e as funções sociais da língua escrita não implica deixar de tratar sistematicamente da dimensão especificamente lingüística do “código”, que envolve os aspectos fonéticos, fonológicos, morfológicos e sintáticos. Do mesmo modo, cuidar da dimensão lingüística, visando à alfabetização, não implica excluir da sala de aula o trabalho voltado para o letramento. Outra fonte de equívocos é pensar os dois processos como seqüenciais, isto é, vindo um depois do outro, como se o letramento fosse uma espécie de preparação para a alfabetização, ou, então, como se a alfabetização fosse condição indispensável para o início do processo de letramento (p. 19).

Essa ideia de “alfabetizar letrando”, como ficou nacionalmente conhecido o ensino que preza pela articulação entre os termos, é um desafio contemporâneo que a escola assumiu, mas que não conseguiu atingir, pois ainda está bastante enraizado nas práticas pedagógicas de professores alfabetizadores que o ideal, inicialmente, é o domínio do sistema alfabético, ou seja, a técnica da escrita, e há certa dificuldade em garantir que esses dois elementos sejam ensinados simultaneamente.

Para a aplicação da teoria da Psicogênese da Língua Escrita, seria interessante que, nas salas de aula, os alunos pudessem manusear e ler materiais impressos reais diariamente, além de que se faz necessário desenvolver “metodologias de ensino que levem o aprendiz a, quotidianamente, refletir sobre as propriedades do sistema e, progressivamente, aprender e automatizar suas convenções” (MORAIS, 2006, p. 12).

Reforçamos ainda que “textos reais (aqueles que fazem parte do cotidiano social e da vivência da criança) contribuem para que haja a reflexão sobre a escrita, assim como a compreensão social dos seus usos e funções” (LIMA, 2018, p. 58) e, portanto, assumem condição de essencialidade no processo de alfabetização e letramento.

É a partir dos textos que o professor planeja as suas práticas pedagógicas. Isso porque “[...] nas relações sociais, a escrita é utilizada através de textos, escrita ou oral, é através deles que se dão as relações cotidianas entre os indivíduos e a escrita” (LEITE, 2006, p. 458).

No que tange à sistematização do ensino da língua escrita, Morais (2019) propõe a aplicação de práticas pedagógicas que desenvolvam algumas habilidades de consciência fonológica que ajudarão nossos estudantes a terem sucesso na alfabetização, reiterando ainda que somente o desenvolvimento da consciência fonológica não é suficiente para que os alunos dominem o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) em sua complexidade.

A consciência fonológica é “a capacidade de focalizar e segmentar a cadeia sonora que constitui a palavra e de refletir sobre seus segmentos sonoros, que se distinguem por sua dimensão: a palavra, as sílabas, as rimas, os fonemas” (SOARES, 2020, p. 77).

Segundo Soares (2020), ao desenvolver a consciência fonológica, as crianças começam a compreender que aquilo que veem escrito representa o que elas ouvem ser lido e que as palavras que escrevem é uma cadeia sonora representada por uma cadeia de letras. Entendem a diferença entre o significante e o significado das palavras (consciência lexical), são capazes de segmentar a cadeia sonora das palavras em sílabas (consciência silábica) e, finalmente, conseguem identificar fonemas nas sílabas representadas por letras (consciência fonêmica).

A criança que não está alfabetizada ainda não tem a compreensão do conceito da palavra (consciência lexical) e, portanto, tende a ter dificuldade de identificá-la como unidades de cadeia sonora da fala, o que ocasiona, nas suas primeiras produções escritas, o aparecimento de frases sem segmentações de palavras (Ex.: “osolhos”) ou separação de palavras que deveriam ser escritas juntas (Ex.: “com migo”). Assim, tendo o texto como ponto de partida, faz-se necessário, no processo de conceitualização da escrita, trabalhar com palavras destacadas de textos (parlendas, cantigas, histórias, jogo lúdicos etc.) compatíveis com o nível de aprendizagem dos estudantes em fase de alfabetização.

Nesse processo inicial de alfabetização, as crianças se encontram em uma fase da educação infantil em que estão se apropriando das diferenças entre o significado e significante das palavras, sobretudo entre crianças bem pequenas que se encontram na fase de realismo nominal – quando associam o tamanho da palavra proporcionalmente ao tamanho do objeto ou coisa que pretendem representar. Desse modo,

Com crianças que pensam assim, é importante trabalhar palavras – significantes – de diferentes tamanhos, faladas ou escritas, levando-as a compreender que o tamanho da palavra não tem relação com o tamanho daquilo que elas designam, um primeiro passo para diferenciar significado de significante (SOARES, 2020, p. 79).

Outra questão da especificidade infantil é o desenvolvimento da consciência lexical em relação ao princípio alfabético; são as situações em que as crianças concebem a escrita como rabiscos, garatujas e desenhos. É interessante trabalhar com elas atividades com rimas e aliterações, assim voltando a sua atenção para os sons das palavras, ou seja, não para o seu significado e sim seu significante.

Destarte, Soares (2020) considera que é preciso desenvolver os “alicerces”, que são as habilidades de apropriação do sistema de leitura e escrita, para que os aprendizes aprendam a ler e a produzir textos com autonomia.

Só quando a criança se apropria dos processos de representar fonemas por grafemas e identificar fonemas em grafemas é que se pode considerar que adquiriu habilidades de leitura e escrita de palavras e frases, necessárias, não suficientes, para que desenvolva habilidades de leitura e produção de textos (SOARES, 2020, p. 203).

Atividades cotidianas de reflexão do SEA (suas características, seus modos de funcionamento, suas regras de geração) contribuirão para que os estudantes desenvolvam as habilidades da consciência fonológica. Atrelado a isso, mesmo entre crianças que não dominem ainda esse sistema, é preciso que participem de atividades que as estimulem a ler e a produzir textos de forma espontânea e orientada pelo(a) professor(a).

É importante destacar que, embora as atividades de alfabetização devam considerar o ensino da leitura e da escrita simultaneamente, desenvolver a competência de ler e escrever demanda do aprendiz habilidades diferentes. Assim, nesse processo inicial de alfabetização, aprender a ler é mais complexo do que aprender a escrever. Isso porque, na leitura, o processo parte dos grafemas para os fonemas e, ao depreender atenção na decodificação das letras, formação de sílabas e palavras, a criança insere grande esforço. Dessa forma, perde o significado das palavras e o sentido do texto, ocasionando, muitas vezes, uma leitura sem compreensão (SOARES, 2020).

De acordo com Puliezi e Maluf (2014), o desenvolvimento de três componentes-chave se faz necessário para que o aluno adquira a fluência leitora. São eles: a precisão (habilidade de reconhecer ou decodificar as palavras corretamente), a automaticidade (leitura realizada com velocidade, ausência de esforço, autonomia e ausência de atenção consciente) e a prosódia (habilidade de ler com expressão apropriada, ritmo e entonação, permitindo a manutenção do significado).

Inferimos que a etapa da precisão está diretamente relacionada ao processo de alfabetização propriamente dito, ou seja, à aprendizagem da técnica da escrita, quando o estudante consegue realizar a atividade de leitura de textos a partir das conexões pré-estabelecidas entre letras, sílabas e palavras (consciência grafofonêmica).

A partir de então, as outras etapas (automaticidade e prosódia) ocorrerão à medida que as crianças vão interagindo com materiais escritos e ampliando o seu vocabulário, seja de forma autônoma e/ou sob orientação docente. A etapa da automaticidade, por exemplo,

envolve a frequência com que somos expostos às palavras que, por repetição e prática, acabam sendo armazenadas em nossos cérebros, fato que nos leva a demandar menos esforços ao ler palavras de uso frequente. Conseqüentemente, apresentamos uma leitura mais rápida, com certa velocidade, sem nos esforçarmos tanto, o que contribui para a compreensão do texto lido (PULIEZI; MALUF, 2014).

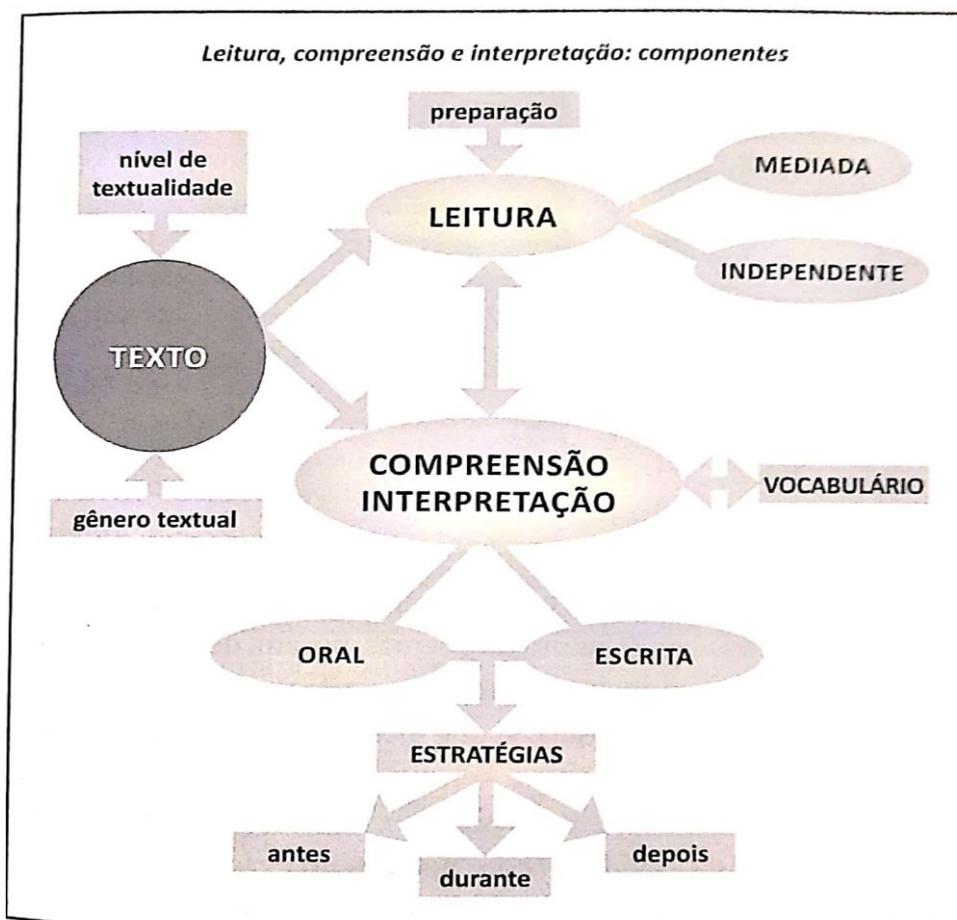
Cabe ao professor planejar atividades pedagógicas que exercitem a capacidade de compreensão do texto lido, que podem ser realizadas tanto com crianças que já se apropriaram do SEA como aquelas que estão em fase de desenvolvimento. Assim,

O professor contribui para o desenvolvimento dessa capacidade dos alunos quando:

- a) lê em voz alta e comenta ou discute com eles os conteúdos e usos dos textos lidos;
- b) proporciona a eles familiaridade com gêneros textuais diversos (histórias, poemas, trovas, canções, parlendas, listas, agendas, propagandas, notícias, cartazes, receitas culinárias, instruções de jogos, regulamentos etc.), lendo para eles em voz alta ou pedindo-lhes leitura autônoma;
- c) aborda as características gerais desses gêneros (do que eles costumam tratar, como costumam se organizar, que recursos lingüísticos costumam usar);
- e, d) instiga os alunos a prestarem atenção e explicarem os ‘não ditos’ do texto, a descobrirem e explicarem os porquês, a explicitarem as relações entre o texto e seu título (VAL, 2006, p. 21).

A Figura 1 a seguir, criada por Soares (2020), traz um conjunto de componentes que pode orientar o professor no planejamento do ensino, de forma sistemática, da leitura, compreensão e interpretação de textos, tanto para crianças já alfabetizadas como aquelas que ainda não sabem ler.

Figura 1 - Leitura, compreensão e interpretação: componentes



Fonte: Soares (2020, p. 205).

Segundo a autora, no ensino da leitura, compreensão e interpretação de textos, é preciso considerar esses elementos que estão resumidos a seguir:

- 1) Escolha do texto: priorizar tipos de textos e gêneros textuais compatíveis com o nível de desenvolvimento das crianças (bilhete, convite, regras de jogo, contos, texto informativo, parlendas, poemas, cantigas etc.);
- 2) Leitura: preparar/planejar as situações de leitura que vão desde a escolha do texto à preparação antecipada dos alunos para lidar com textos menos explorados, assim como as intervenções docentes no decorrer do trabalho;
- 3) Leitura mediada ou independente: a leitura pode ainda ser mediada pelo professor, sobretudo quando as crianças ainda não sabem ler de forma autônoma, independente, o que inclui manuseio das crianças com os livros, as predições do texto, como observação de imagens, leitura de palavras e frases que as ajudem na compreensão dos textos lidos;

4) Vocabulário: é fundamental, no ciclo de alfabetização, a ampliação do repertório léxico vocabular, social e cultural das crianças. No contexto da leitura e interpretação de textos, há oportunidade de desenvolvimento do vocabulário das crianças, que pode ser organizado em três níveis (nível 1- palavras familiares, de uso corrente; nível 2 - palavras muito frequentes em textos orais e escrito; e nível 3 - vocabulário técnico);

5) Compreensão e interpretação: a mediação do professor na preparação do trabalho com o texto ajudará os estudantes a desenvolver a compreensão (entender o que foi escrito) e a interpretação (estabelecer conexões entre fatos e ideias que estão subentendidas no texto). Assim, deverá desenvolver estratégias para antes, durante e depois da leitura.

Brandão e Rosa (2010) *apud* (LEAL; ROSA, 2015) acreditam que a formulação de perguntas é uma das formas de ensinar os alunos a compreender os textos lidos e apresentam algumas tipologias de perguntas que podem ser usadas para a compreensão dos textos, a saber:

- Perguntas de ativação de conhecimentos prévios. São aquelas que mobilizam o leitor para o tema que será abordado no texto, para o gênero textual que será lido ou para aspectos contextuais da obra e seu autor.
- Perguntas de previsão sobre o texto. São formuladas para que o leitor faça antecipações, a partir de indícios pré-textuais (como o título, o texto da quarta capa, o nome do autor) ou de outras pistas contidas na obra (como as imagens da capa).
- Perguntas literais ou objetivas. Visam chamar a atenção do leitor para informações explícitas no texto, que podem ser localizadas numa releitura ou lembradas na situação de retomada oral do que foi lido.
- Perguntas inferenciais. Enfatizam o que está nas entrelinhas, que não é dito diretamente, mas que pode ser completado pelo leitor a partir de indícios textuais ou de conhecimentos prévios.
- Perguntas subjetivas. Solicitam do leitor um posicionamento em relação ao texto, que confronte o que foi lido com suas posições (p.35-36).

Leal e Rosa (2015) enfatizam ainda a importância das rodas de conversa sobre os textos lidos, situação em que o docente poderá formular perguntas e acompanhar as percepções dos estudantes, por meio do diálogo estabelecido. As análises e discussões realizadas durante essa atividade dialogada favorecerão a reflexão das percepções pessoais dos alunos e de seus colegas, dando um novo significado ao texto. O professor (a) deverá mediar esse diálogo, formulando questionamentos sobre os textos, estimulando os alunos a interagir entre si e com o próprio texto, chegando a conclusões pertinentes.

De acordo com Libâneo (2010), é por meio do diálogo que as ideias vão tomando corpo, tornando-se mais precisas. No momento de interação, surgem diferentes pontos de vista, corroborando para o desenvolvimento da criticidade, o que proporciona a revisão das opiniões e relativização das posições. É através do conflito que o grupo refaz caminhos percorridos, “retraçando sua trajetória intelectual, tornando os alunos conscientes dos processos subjacentes à discussão dos conteúdos” (p. 129).

Embora esses conceitos e práticas alfabetizadoras com a inclusão do letramento façam parte do cotidiano dos docentes e tenham sido disseminados em documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s (BRASIL, 1997), Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018b), assim como em formações continuadas a nível nacional, como o Pró-letramento (BRASIL, 2008) e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (BRASIL, 2012), a nova Política Nacional de Alfabetização - PNA, instituída em 2019 pelo governo federal, segue um caminho diferente do que vinha sendo discutido (BRASIL, 2019a).

3.3 A Política Nacional de Alfabetização (PNA) do governo Bolsonaro

Contrariando as mais recentes pesquisas no âmbito da alfabetização divulgadas a partir de 1980 e defendidas por autores brasileiros (SOARES, 2016; 2020; MORAIS, 2006; 2013; 2019; KLEIMAN, 2005; MORTATTI, 2006; 2019) com relação ao desenvolvimento da alfabetização e do letramento nos anos iniciais de escolarização, o governo federal lançou, em 2019, a Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019.

Referenciando-se em pesquisas que denominam a alfabetização baseada em evidências, em parceria com pesquisadores portugueses, a PNA tem por finalidade “[...] melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal” (Art 1º).

Ao visitar o *site* da PNA (2021), tivemos acesso ao Caderno Política Nacional de Alfabetização, que traz a fundamentação teórica da política, organizada em três capítulos: 1 - contextualização, 2 - Alfabetização, literacia e numeracia e 3 - Política Nacional de Alfabetização. Nesse sentido, iremos discorrer brevemente sobre essa política pública, a fim de compreendermos a alfabetização na visão do atual governo.

Ao contextualizar a necessidade de sua implementação, o documento traz os últimos resultados da ANA (2016) e de outras avaliações, como o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (Pisa, na sigla em inglês), promovida pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), mostrando dados das dificuldades de alfabetização e leitura dos estudantes. Em seguida, traz um marco histórico, normativos e breve histórico de relatórios da alfabetização no Brasil e no mundo. Por fim, apresenta a Política Nacional de Alfabetização.

De acordo com Mortatti (2019), o texto da PNA é tendencioso e persuasivo. Tem o objetivo explícito de didatização/transposição didática, por meio de imposição de um conteúdo selecionado, assim como sua apresentação, diagramação, uso de gráficos e sua semelhança com materiais didáticos usados por professores. Assim, almeja facilitar o entendimento e convencer o leitor.

Ao analisar a “linha do tempo” apresentada pela PNA, Mortatti (2019) observa a inclusão de dois (2) documentos não normativos, o *Relatório Alfabetização Infantil: novos caminhos*, de 2003 e o *Documento Aprendizagem Infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva*, de 2011. Ambos tratam do método fônico, defendido como método de ensino eficaz para a etapa da alfabetização explicitada na política, rompendo com políticas anteriores. A inclusão desses trabalhos e a ocultação de outros demonstram uma “tentativa de apagamento por meio de silenciamento/ocultação de ‘marcos indesejáveis’ em relação a políticas públicas”, incidindo ainda o “conhecimento científico sobre o assunto, expondo critérios tendenciosos, e nada científicos, para negar fatos do passado e reescrever a história [...]” (p. 28).

O Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa - PNAIC, por exemplo, lançado pelo Ministério da Educação por meio da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, não é sequer mencionado. Com ênfase na formação continuada de professores alfabetizadores, inspirado no PAIC - Ceará, o Pacto propunha formação na perspectiva da alfabetização e do letramento, buscando o desenvolvimento de metodologias mais significativas, atreladas à realidade e visão de mundo do educando.

A alfabetização, nessa perspectiva, passa a não somente ensinar as crianças a decodificar letras e formar palavras e frases, mas permite que as crianças compreendam de forma contextualizada as funções da leitura e escrita, utilizando-as em seu dia a dia, não somente escolar, mas em todas as suas interações sociais (SOARES, 2004).

No tópico sobre “Um breve histórico dos relatórios sobre a alfabetização no Brasil e no mundo”, percebemos esforço em valorar a teoria sobre a Ciência Cognitiva da Leitura, em contraponto a outras pesquisas desenvolvidas na área da alfabetização, como o construtivismo e as descobertas de Emília Ferreiro, o método Paulo Freire e conceito de letramento difundido por Magda Soares. Assim, resgata algumas pesquisas estrangeiras e poucas brasileiras, limitando-se à discussão de trabalhos nos quais a ciência cognitiva da leitura é tida como eficaz, induzindo que o leitor a tenha como única fonte de pesquisa e finalizando com a afirmação de que o Brasil ignora essas “evidências”.

Apesar dos dados e das evidências trazidos pelos relatórios e documentos citados, as políticas públicas para a alfabetização no Brasil, em âmbito nacional, continuam a ignorá-los em grande parte. Por essa razão a PNA se propõe a assumir e a difundir tais contribuições, ora aprimoradas pelas evidências científicas mais recentes. E uma das mais importantes consiste em adotar um conceito claro e objetivo de alfabetização (BRASIL, 2019, p. 17).

De acordo com o Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, Inciso IV, Capítulo II, é dada ênfase ao ensino de seis componentes essenciais para a alfabetização: a) consciência fonêmica; b) instrução fônica sistemática; c) fluência em leitura oral; d) desenvolvimento de vocabulário; e) compreensão de textos; e f) produção de escrita. A PNA explica que deve-se priorizar que a alfabetização seja desenvolvida no 1º ano do E.F.

Nesse sentido, inferimos que o documento fere o inciso III, Art 3º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que dissemina que o ensino, por ser democrático, tem como um de seus princípios o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”, ao afirmar que o método fônico seria o mais eficaz, baseando-se apenas em fontes selecionadas.

Na visão de Soares (2016), voltar a essa discussão sobre qual o método de alfabetização, entre analíticos e sintéticos, é o mais eficaz, significa retroceder alguns anos. A autora não descarta a utilização de métodos para a alfabetização, pois acredita que deve-se traçar um caminho sistemático para alfabetizar, ou seja, fazer uso de métodos. No entanto, pondera que se considerem as várias subfacetas da faceta linguista envolvida no processo de alfabetização, de modo que o educador, detentor de conhecimentos teóricos e práticos, deve estimular e orientar a aprendizagem da criança para que ela avance em suas percepções sobre a língua escrita, podendo fazer uso de vários métodos para atingir seu objetivo.

No capítulo 2, a PNA apresenta os conceitos de alfabetização, literacia e numeracia. A alfabetização é definida “[...] como o ensino das habilidades de leitura e de

escrita em um sistema alfabético” (BRASIL, 2019, p. 18). De acordo com as diretrizes do PNA, o ensino da alfabetização deve ser priorizado no 1º ano do ensino fundamental, reduzindo o seu aprendizado ao entendimento das regras de correspondência entre grafema-fonema/fonema-grafema, e explica que é quando “[...] a pessoa começa a **decodificar**, isto é, a extrair de uma sequência de letras escritas a sua forma fonológica (ou pronúncia), e a **codificar**, isto é, a combinar em sinais gráficos (letras ou grafemas) os sons produzidos na fala. Em outras palavras, começa a ler e a escrever” (p. 18-19, grifo nosso).

Essa definição de alfabetização, caracterizada como um código linguístico, contrapõe-se aos estudos de Morais (2013), pois considera que o alfabeto não é um código, mas sim um sistema notacional que vai ser “desvendado” pelo estudante à medida que ele se apropria desse objeto de conhecimento, ou seja, do Sistema de Escrita Alfabética. Assim, é necessário que se crie um ensino sistemático que colabore para que o estudante reflita conscientemente sobre a construção das palavras, seu funcionamento e memorize as convenções desse sistema. Além disso, sugere-se abandonar o emprego das palavras “código”, “codificar” e “decodificar”.

Outro conceito bastante reforçado no documento é a literacia, que “[...] consiste no ensino e na aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita, independentemente do sistema de escrita utilizado” (BRASIL, 2019, p. 18), em detrimento do termo letramento, algo já bastante difundido na cultura brasileira por autores como Soares (1998, 2005), Morais (2013), entre outros. Santos *et al.* (2020) sinalizam a tentativa de silenciamento do termo letramento no documento, sendo substituído pela literacia, com a justificativa de alinhamento com a terminologia científica utilizada internacionalmente (BRASIL, 2019).

Diante das discussões que tratam a PNA, a mudança do termo letramento para literacia [...], não significa apenas uma questão de sinônimo, mas, de concepções ideológicas sobre a aprendizagem da leitura e da escrita. [...] Segundo Morais (2013, p. 4), um dos consultores internacionais da PNA, o termo “literacia”, “importado da literatura anglo-saxônica (*literacy*), é utilizado [...] por ter um sentido mais preciso e menos à exploração ideológica do que o termo letramento” (SANTOS *et al.*, 2020, p. 176).

A PNA conceitua dois tipos de literacia: a emergente – conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita, desenvolvidos antes da alfabetização – e a familiar – conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem, a leitura e a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores (BRASIL, 2019).

Ademais, são admitidos diferentes níveis de literacia: a básica, a intermediária e a disciplinar. Por meio de desenho em forma de pirâmide, os tipos de literacia são apresentados na Figura 2, de forma a serem desenvolvidos em diferentes fases do processo de ensino e aprendizagem.

Figura 2 - Níveis de literacia segundo a PNA



Fonte: Brasil (2019).

Crianças na primeira infância e alunos dos anos iniciais do ensino fundamental são o público prioritário da política que envolve o aprendizado da leitura e da escrita por meio de seis componentes, “[...] nos quais se devem apoiar os bons currículos e as boas práticas de alfabetização baseada em evidências” (BRASIL, 2019, p. 32). O quadro 6 traz os seis componentes e sua definição de forma resumida.

Quadro 6 - Ensino de seis componentes essenciais para a alfabetização (PNA)

Componentes da PNA	Definição
a) Consciência fonêmica	É o conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala (fonemas) e a capacidade manipulá-las intencionalmente.
b) A instrução fônica sistemática	Leva a criança a aprender as relações entre as letras (grafemas) e os menores sons da fala (fonemas).
c) Fluência em leitura oral	É a habilidade de ler um texto com velocidade, precisão e prosódia.
d) O desenvolvimento de vocabulário	Tem por objeto tanto o vocabulário receptivo e expressivo, quanto o vocabulário de leitura.
e) Compreensão de textos	É o propósito da leitura. Trata-se de um processo intencional e ativo, desenvolvido mediante o emprego de estratégias de compreensão.
f) Produção de escrita	Diz respeito tanto à habilidade de escrever palavras, quanto à de produzir textos.

Fonte: Adaptado de Brasil (2019).

Morais (2020), ao realizar uma análise crítica sobre a PNA, escreve sobre a visão simplista da consciência fonêmica inserida como um dos seis componentes essenciais para a alfabetização proposta pelo Decreto. Segundo o autor, exigir que a criança treine as relações fonemas-grafemas por meio do método fônico não garante que os aprendizes compreendam o sistema alfabético, pois não há necessidade de que as crianças sejam submetidas a aulas sistemáticas de modo repetitivo e controlado sobre as relações som-grafia e tampouco concorda que as crianças só conseguirão ler textos após o domínio da “decodificação” e da “leitura fluente”, conforme tendem a sugerir os especialistas que redigiram a autoritária proposta do MEC. O que se faz necessário é o desenvolvimento de práticas pedagógicas que envolvam a reflexão sobre a segmentação das palavras e a sequência de letras utilizadas na escrita.

O autor também critica a forma como a proposta de instrução fônica sistemática é imposta pela PNA, pois sinaliza uma padronização do ensino da alfabetização, desconsiderando a autonomia pedagógica docente, os níveis de conhecimentos dos estudantes, já descobertos por teorias construtivistas de aprendizagem, tendo as crianças como aprendizes passivos, assumindo uma perspectiva associacionista de aprendizagem.

[...] a perspectiva assumida pela PNA é muito inadequada, porque desconsidera o modo como a criança funciona, não leva em conta como suas concepções evoluem. Do ponto de vista didático, ela é desastrosa por diversos motivos. Além de praticar um ensino padronizado, que ignora o que a criança pensa e que não enfrenta a diversidade de conhecimentos dos alfabetizandos que estão numa mesma sala de aula, a perspectiva da PNA não tem compromisso com a motivação e com os direitos da criança, quando se trata de ter prazer brincando com palavras ou de cedo se deleitar com livros e outros textos do universo infantil [...] (MORAIS, 2020, p. 73).

De modo geral, as pesquisas (MORTATTI, 2019; MORAIS, 2019; SANTOS *et al.*, 2020) que criticam o Decreto nº 9.765, de 11 de Abril de 2019 mencionam a falta de diálogo na implementação da PNA e a imposição de um método único para a alfabetização, ignorando pesquisas brasileiras desenvolvidas na área. Além disso, a ocultação do termo letramento, entendido como “desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita” (SOARES, 2004, p.14), sendo substituído pelo termo literacia, dá à alfabetização uma definição muito restrita, dando pouca importância ao letramento.

Ademais, vê-se uma tentativa de rompimento com políticas públicas já desenvolvidas anteriormente no Brasil para a área da alfabetização. O discurso de

implementação de uma política de alfabetização baseada em “evidências” deixa implícitas críticas ao construtivismo e aposta em uma proposta de ensino que contemple a “instrução fônica sistemática” que, além de padronizar o ensino, descredibiliza o desenvolvimento de uma alfabetização mais ampla, na perspectiva do letramento, tratando-a como ineficaz.

4 HISTÓRICO DE AVALIAÇÕES PARA A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL E NO CEARÁ: CONTEXTOS DE DESENVOLVIMENTO E PRINCIPAIS RESULTADOS

Este capítulo objetiva situar o leitor quanto ao desenvolvimento de avaliações para o público da alfabetização existentes no Brasil e no Ceará. Essas avaliações foram desenvolvidas em diferentes contextos sociais, portanto seguiram concepções teóricas disseminadas na época em que prevaleceram. Ademais, por meio dessas avaliações, podemos perceber qual a ideia de alfabetização predominante em cada uma delas.

Em suma, o primeiro teste desenvolvido para a alfabetização no Brasil foi o “Teste ABC”, criado por Lourenço Filho, em 1934, que foi bastante divulgado tanto em âmbito nacional como internacional, sobretudo entre os países europeus. Embora essa avaliação tenha sido desenvolvida na Geração da Medida, como ficou caracterizada as avaliações educacionais que priorizavam testes psicológicos para identificar as fragilidades dos alunos, tendo-os como únicos responsáveis pela aprendizagem escolar (ESCUDERO, 2003), o Teste ABC propunha diagnosticar a diferença entre os estudantes com o objetivo de “personalizar” o ensino. Contudo, ainda desconsiderava a influência dos contextos externos sobre o processo de ensino e aprendizagem e classificava os estudantes por níveis de maturidade.

Durante os anos de 1940, esse tipo de avaliação, baseado em testes psicológicos, sofreu críticas e entrou em decréscimo com as ideias de Ralph Tyler (1942), pesquisador norte-americano que revolucionou o pensamento sobre a função da avaliação em centros educativos. Tyler pesquisou a influência dos currículos sobre a avaliação e os diferentes instrumentos avaliativos (ESCUDERO, 2003).

Mais tarde, no contexto das reformas educacionais ocorridas no século XX, a função da avaliação se amplia e passa a contribuir com as análises sobre os processos educacionais, servindo como suporte na crítica para a transformação da escola, de seus currículos e seus programas, e desenvolvendo-se principalmente a partir de 1960, com as contribuições de autores como Lee J. Cronbach, Michael Scriven, Daniel Stufflebeam, dentre outros (VIANNA, 2000).

As ideias divulgadas pelos autores supracitados contribuíram para que a “avaliação fosse instrumentalizada como algo fundamental para o planejamento de melhorias no que concerne ao campo educacional” (LIMA, 2018, p. 22), e foi seguindo essa nova tendência de avaliação que avaliações desenvolvidas no Brasil, como o Sistema Permanente

de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará - SPAECE-Alfa (2007), Provinha Brasil (2008) e a Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA (2016) se desenvolveram.

Nos subcapítulos a seguir, pretendemos discorrer sobre essas avaliações, propondo-nos a discutir seus contextos de desenvolvimento, resultados obtidos e conceitos de alfabetização implícitos em cada uma delas.

4.1 O “Teste ABC” de Lourenço Filho

Com o aumento do número de matrículas nas escolas públicas a partir do século XX, conforme evidenciam os dados estatísticos publicados em 1930, no estado de São Paulo, por exemplo, “[...] entre 1907 e 1930, a matrícula geral evolui de 61.512 para 356.292 alunos, o número de classes saltou de 1.828 para 8.129 unidades”, crescendo também o número de reprovações entre crianças matriculadas na 1ª série do E.F. (MONARCHA, 2008, p. 7).

Na busca por solucionar o problema do fracasso escolar no Brasil e garantir a eficiência da escola, vários intelectuais se dedicaram a desenvolver testes psicológicos, influenciados por convicções sociais e culturais da época. A Psicologia Objetiva atuava como campo de saber academicamente legitimado e socialmente relevante, de modo que o “movimento de testes” era algo comum.

Convém mencionar que, nesse período, o aluno era considerado o único responsável pelo fracasso escolar e a ideia de que todos podiam aprender era pertinente. Ressaltam-se os trabalhos de Thorndike (1904) e Binet (1906) na elaboração de testes psicológicos para medir quantitativamente as capacidades cognitivas dos indivíduos, que, dentre outros, compõem a Geração da Medida, inserida na Época da Eficiência (*apud* VIANNA, 2000).

Nesse sentido, os trabalhos desenvolvidos no âmbito da avaliação buscavam mensurar o nível de inteligência dos estudantes por meio da resolução de testes cognitivos, desconsiderando aspectos internos e externos que pudessem contribuir para esse fracasso, como currículo escolar, formação de professores, métodos de ensino, condições socioeconômicas etc.

É nesse contexto que o famoso “Teste ABC”, desenvolvido por Manuel Bergström Lourenço Filho, educador escolanovista, ganha destaque. De caráter psicopedagógico, o teste é desenvolvimento a partir de inspirações e críticas às avaliações que vinham sendo aplicadas em diferentes lugares, como Estados Unidos e Europa, com a aferição

dos Testes de Níveis de Inteligência/Idade Mental, como os estudos de Binet e Simon, e os testes de Quociente de Inteligência (Q.I.), de Stern e Tern, autores americanos (MELLO, 2007).

Segundo Silva *et al.* (2007), Lourenço filho foi um dos nomes mais significativos da educação no Brasil, sendo responsável pela reforma do sistema de ensino no Estado do Ceará (1922), signatário do Manifesto dos Pioneiros (1932), autor de cartilhas para a alfabetização e criador do “Teste ABC”.

Lourenço Filho foi um dos nomes mais expressivos do Movimento da Escola Nova no Brasil, trazendo grandes contribuições para o sistema educacional brasileiro, em especial para o Estado do Ceará, local onde esse escolanovista desempenhou uma reforma do sistema de ensino, reforma esta que, além das inferências do educador, teve o auxílio de instrumentos como os Testes ABC, por ele criado, com vistas a verificar nas crianças o nível de maturidade requerido para a aprendizagem da leitura e da escrita (SILVA *et al.*, 2007, p.129).

O “Teste ABC”, criado em 1934, tinha por objetivo investigar a relação entre a maturidade psicológica e as aptidões necessárias à aprendizagem da leitura e da escrita. De acordo com Lourenço Filho (1933) *apud* Monarcha (2008), o desenvolvimento do teste se justifica pelo fato de haver muitas crianças do 1º ano fracassando na escola, embora expostas aos mesmos estímulos, submetidas aos mesmos professores e métodos de ensino, bem como apresentando nível mental semelhante. Desse modo,

Exames coletivos de base bioestatística, os “testes ABC”, nas palavras do formulador, destinavam-se a captar “a criança real em sua diversidade”. Para tanto, eram aplicadas oito provas para avaliação das seguintes funções: coordenação visivo-motora, memória imediata, memória motora, memória auditiva, memória lógica, prolação, coordenação motora, atenção e fadigabilidade. Ao quantificar os atributos individuais em categorias — alunos “fortes”, “médios” e “fracos” — ele almejava a efetuação de um ensino diferencial (MONARCHA, 2008, p. 13).

Utilizando a avaliação para classificar os sujeitos, houve o desenvolvimento de um teste que permitia homogeneizar os estudantes, buscando “fórmulas mágicas” que proporcionassem ao professor condições ideais para ensinar de forma padronizada os estudantes que se enquadrassem em diferentes perfis de aprendizagem. Assim, essa avaliação ancorava-se nos modelos tradicionais de ensino. A alfabetização, portanto, era entendida como um “[...] fenômeno dependente diretamente da maturidade dos estudantes, por isso passível de medida padronizada e objetiva (DIAS, 2015, p. 42).

A Figura 3 relaciona os dez (10) pontos de análise avaliados no teste com as oito (8) atividades propostas. O objetivo do teste era mensurar o nível de maturidade do estudante, considerado como requisito para a aprendizagem da leitura e escrita. A depender dos resultados obtidos, era possível classificar as crianças por níveis de maturidade.

Figura 3 - Correlação entre os pontos de análise e os Testes ABC

Pontos de análise	Testes
1) Coordenação visual-motora	Teste 1 – cópia de figuras Teste 3 – reprodução de movimentos Teste 7 – recorte em papel
2) Resistência à inversão na cópia de figuras	Teste 3 – reprodução motora e gráfica de movimentos
3) Memorização visual	Teste 2 – denominação de 7 figuras apresentadas em conjunto por 30 segundos
4) Coordenação auditivo-motora 5) Capacidade de prolação 6) Resistência à ecolalia	Teste 6 – reprodução de polissílabos não usuais Testes 4 e 6 – reprodução de palavras usuais e não usuais
7) Memorização auditiva	Teste 4 – reprodução de palavras de uso corrente
8) Índice de fatigabilidade	Teste 8 – pontilhagem em papel quadriculado Teste 7 – recorte em papel
9) Índice de atenção dirigida	Teste 2 – denominação de figuras Teste 5 – reprodução de narrativa Teste 7 – recorte Teste 8 – pontilhagem
10) Vocabulário e compreensão	Teste 2 – denominação de figuras Teste 5 – reprodução de uma narrativa Todas as provas pelo que envolvem de execução a uma ordem dada.

Fonte: Lourenço Filho (2008).

Em média, a aplicação do teste durava oito minutos, com a participação de dois educadores, garantindo que enquanto um realizaria a aplicação do teste, o outro observaria e anotaria. O ambiente da aplicação também deveria ser favorável: sala isolada, silenciosa, iluminada e estimulante para a criança (OLIVEIRA, 2012).

Segundo Lourenço Filho (2008), a pertinência da aplicação do teste fornecia “[...] critério seguro para a organização de classes seletivas ou para a caracterização de alunos que possam ser reunidos em grupos praticamente homogêneos, tendo-se em vista os resultados dessa aprendizagem, fundamental no trabalho das escolas primárias” (p. 76).

Utilizando uma escala numérica, que variava entre 0 a 24 pontos, os testes buscavam agrupar as crianças em classes mais homogêneas, de acordo com as aptidões apresentadas pelas mesmas na resolução das atividades: 17 pontos ou mais - previsão de que o sujeito aprenderia a ler e a escrever em um semestre letivo, sem dificuldade ou cansaço; de

12 a 16 pontos - a aprendizagem realizar-se-ia em um ano letivo; de 8 a 11 pontos - o aluno aprenderia a ler e a escrever com dificuldade, exigindo ensino especial; de 0 a 7 pontos - o escolar era tão retardado¹, que o ensino comum ser-lhe-ia inútil (MONARCHA, 2008).

Percebemos que a prática de alfabetização nesse período, além de padronizar os processos de ensino em turmas homogêneas, exigia um perfil de aluno apto à aprendizagem da leitura e da escrita para que essas ocorressem de forma eficiente. Priorizavam-se ainda a memória, a repetição e a coordenação auditiva-motora como pré-requisitos para a aprendizagem, tendo o aluno como aprendiz passivo.

Outras avaliações só seriam desenvolvidas a partir dos anos de 1990, após a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica, em 1990, de abrangência nacional, e o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará, em 1992.

4.2 Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB (de 1990 a 2021)

Desde os anos de 1990, seguindo uma tendência mundial em relação às discussões sobre a função da avaliação em um processo educacional, o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB (Portaria MEC nº 1.795, de 27 de dezembro de 1994), no âmbito das avaliações externas, foi implantado no Brasil com a finalidade de estabelecer um panorama macro da qualidade da oferta da educação básica brasileira e subsidiar o desenvolvimento de políticas públicas com vistas a melhorar a qualidade da educação.

[...] o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB surgiu como um projeto integrador e cooperativo entre a União e as Unidades da Federação na medida em que permite a realização de um diagnóstico nacional capaz de orientar as políticas do governo federal para o subsetor Educação Básica com as administrações estaduais e municipais dos sistemas escolares. Concebido de forma sistêmica e celular, o SAEB permite a avaliação e a aplicação dos resultados das pesquisas e estudos realizados sob seu amparo, tanto no âmbito dos estados em que os dados são coletados quanto o intercâmbio, a análise comparativa e a consolidação das informações em nível nacional (BRASIL, 1994, p. 5).

Esse Sistema é composto por testes cognitivos aplicados periodicamente aos estudantes e questionários contextuais aplicado a escolas, diretores, professores e alunos participantes das avaliações.

¹ “Mais tarde, os ‘testes ABC’ seriam utilizados para outros fins: identificação da deficiência mental e de distúrbios na aprendizagem da leitura e da escrita, além da verificação de aptidões” (MONARCHA, 2008, p. 14).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anízio Teixeira - Inep, autarquia Federal vinculada ao Ministério da Educação - MEC, é responsável por gerar todas as informações estatísticas do SAEB, a saber: elabora e aplica os testes de desempenho acadêmico, os questionários contextuais (investiga os aspectos intra e extraescolares que podem influenciar no desempenho acadêmico) e formula os indicadores educacionais com vistas a divulgar os resultados das avaliações e os contextos em que as aprendizagens foram concretizadas (CASTRO, 2000).

Esse tipo de avaliação provém das discussões sobre o novo conceito e função da avaliação nos contextos educacionais iniciadas em 1960, quando nasce um movimento conhecido como *accountability*²/rendição de contas. Assim, os fundos públicos passam a investir em programas avaliativos capazes de subsidiar o desenvolvimento de ações na busca pela melhoria da qualidade do ensino.

As pesquisas em avaliação foram ganhando espaço progressivamente no decorrer do século XX e foi precisamente no contexto das reformas educacionais ocorridas no início desse século que a avaliação ganhou destaque e passou a contribuir com as análises sobre os processos educacionais, servindo como suporte na “crítica para a transformação da escola, de seus currículos e seus programas” (VIANNA, 2000, p. 23).

A avaliação assume, portanto, a função de garantia de resultados diante dos investimentos para a área educacional. Nos Estados Unidos, foi projetado o *National Assessment of Educational Progress* (NAEP). Esse programa influenciou a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, no Brasil.

Os resultados obtidos por meio do SAEB não têm a função de reprovar o aluno e podem ainda ser utilizados para os seguintes aspectos: no âmbito das políticas públicas educacionais, subsidiando a implantação de projetos e programas voltados à melhoria educacional; no que se refere à responsabilidade governamental com a educação, permitindo que a comunidade escolar e a sociedade conheçam a qualidade de ensino ofertado aos alunos brasileiros (avalia, por meio dos testes padronizados, se os estudantes estão desenvolvendo as habilidades e os conhecimentos indispensáveis à sua plena inserção na sociedade); e na promoção da possibilidade de estudos e pesquisas na área da avaliação educacional (a partir da divulgação dos dados educacionais coletados) (FERRÃO *et al.*, 2001).

² Segundo Brooke e Cunha (2011), o termo *accountability* expressa dois conceitos: prestação de contas e responsabilização. No âmbito escolar, refere-se a cobranças por resultados em relação à qualidade do serviço público, em troca do investimento por meio do pagamento de impostos pela população, de modo que os atores envolvidos se responsabilizem por eles.

No entanto, ao longo dos anos de aplicação, apesar de o SAEB se propor a analisar a qualidade do ensino ofertado em sua amplitude, por meio de aplicação de testes e questionários contextuais, de acordo com Gatti (2014), nota-se a criação de uma cultura de avaliação onde há maior destaque para os resultados atingidos pelas escolas, desconsiderando ou menosprezando os contextos em que essas aprendizagens se consolidaram, sem a divulgação de uma análise mais aprofundada se aqueles foram favoráveis ou não à aprendizagem.

[...] tendo examinado os relatórios técnicos das avaliações desde os primeiros, e a forma de divulgação dos resultados, observa que a visão integradora de resultados com os fatores intervenientes e a perspectiva diagnóstica, o olhar para conjunturas regionais, perderam espaço para os rankings gerais e as pressões por resultados nas variáveis medidas (GATTI, 2014, p. 22).

Vianna (2014) esclarece que o desempenho dos estudantes (produto) só pode ser interpretado quando se tem informações sobre o tipo de ensino que receberam, os procedimentos que vivenciaram em sala de aula e na escola, incluindo ainda as características da família que determinam seu comportamento. Para o autor, a pesquisa sobre a qualidade da educação precisa envolver o “contexto nacional em que o processo educacional se desenvolve, identificar criticamente os fatores não diretamente ligados à escola que afetam a educação e analisar a ação da escola em termos de entrada, processo e produto” (p. 37).

Ao longo de sua existência, esse sistema passou por mudanças estruturais e de funcionamento. Inicialmente, segundo informações divulgadas pelo *site* do Inep (2020), entre os anos de 1990 a 1993, as avaliações eram aplicadas de forma amostral aos estudantes matriculados na 1ª e 3ª séries (avaliados nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática), assim como aos alunos de 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental (avaliados nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, Ciências e Redação), além de haver questionários contextuais aplicados aos gestores e professores de escolas.

Os primeiros resultados, obtidos entre os anos de 1990 e 1991, revelaram um nível de desempenho acadêmico muito baixo entre os discentes, com médias oscilando entre 30% e 56% do mínimo de conhecimentos consolidados pelos estudantes. Em alguns casos, menos de 1 a cada 1.000 conseguiram dominar os conteúdos indispensáveis para a série em que estavam matriculados. Os alunos do 1º Grau Menor (1ª e 3ª séries) apresentaram resultado superiores aos alunos do 1º Grau Maior (5ª e 7ª séries), além de uma tendência decrescente de aprendizagem, à medida que os alunos avançavam. A taxa de conclusão de ensino girava em torno de 38% nesse período (BRASIL, 1994).

Dentre os aperfeiçoamentos feitos no sistema de avaliação, temos que, a partir de 1995, a metodologia de análise das avaliações aplicadas aos discentes de 4ª e 8ª séries e 3ª série do E.M. passou a utilizar a Teoria de Resposta ao Item³ (TRI) e os questionários contextuais foram adotados como forma de acompanhar o contextos em que as aprendizagens se concretizavam.

Com a utilização da TRI na sistematização dos resultados, foi possível acompanhar o progresso dos alunos ao longo dos anos, por meio da possibilidade de comparabilidade entre as edições. Além disso, essa metodologia minimiza a possibilidade de o aluno “chutar” a resposta correta, pois, segundo a lógica da T.R.I., para o cálculo de desempenho do participante, considera-se o seu padrão de resposta de acordo com a dificuldade do item.

Em 1997, as Matrizes de Referência⁴ foram criadas como documento norteador na elaboração dos itens que compõem as avaliações. Essas matrizes representam um recorte do currículo escolar, portanto, enfatizam aqueles conteúdos essenciais que os estudantes precisam aprender em cada etapa de aprendizagem. Esses conteúdos, inicialmente, estiveram em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e os currículos escolares. A divulgação dos resultados dessa avaliação é dada por meio da Escala de Proficiência⁵. Até os anos 2000, as disciplinas avaliadas incluíram as de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Ciências (Física, Química e Biologia) e Redação, a nível nacional.

Entre os anos de 2001 a 2005, outras alterações ocorreram, como a limitação da avaliação das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, a partir de 2001 e, em 2005, o desmembramento do SAEB em duas avaliações: Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc/Prova Brasil) – de caráter censitário e aplicado a cada dois anos aos estudantes das escolas públicas de ensino com até 20 alunos matriculados na turma (5º e 9º anos do E.F. e 3º ano do E.M) – e a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) – de caráter amostral, aplicada aos alunos de escolas públicas e privadas (5º e 9º anos do E.F. e 3º ano do E.M).

³ “A TRI é um conjunto de modelos estatísticos onde a probabilidade de resposta a um item é modelada como função da proficiência (habilidade) do aluno (variável não observável) e de parâmetros que expressam certas propriedades dos itens, com a propriedade de que quanto maior a proficiência do aluno, maior a probabilidade de ele acertar o item” (KLEIN, 2013, p. 6).

⁴ As Matrizes de Referência contêm os conteúdos descritos por meio de expectativas de habilidades para cada disciplina e etapa escolar. Essas matrizes servem para orientar a elaboração dos itens contidos nas avaliações externas (LIMA, 2018).

⁵ A divulgação dos resultados é apresentada por meio de uma Escala de Proficiência, contemplando de forma descritiva quais habilidades foram desenvolvidas pelos estudantes ao final de cada ciclo. Essa escala é composta de pontuações crescente, de forma que cada grupo de estudantes possa estar agrupado em níveis dessa escala (LIMA, 2018).

Cria-se, em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb⁶, calculado a partir da nota de desempenho dos estudantes no SAEB, especificamente na Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc/Prova Brasil), e dos dados de aprovação, reprovação e abandono coletados por meio dos censos escolares.

Alguns críticos argumentam que esse índice, por considerar apenas o desempenho acadêmico dos discentes tanto na avaliação externa (Anresc/Prova Brasil) como nas internas (taxa de aprovação, reprovação e abandono), e desconsiderar os contextos de aprendizagem na efetivação do cálculo, apresenta uma noção restrita da qualidade (SOUSA, 2014).

Em 2013, ocorre a inclusão da Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA no SAEB, a partir da publicação da Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013. Até o momento, essa avaliação teve somente três (3) edições (2013, 2014 e 2016), não mais ocorrendo desde então.

Convém informar que a ANA seria um recurso extra na tentativa de alcançar a meta nº 5 do Plano Nacional de Educação - PNE (Lei nº 13.005/2014), que requer que todas as crianças sejam alfabetizadas até o 3º ano do EF. Os resultados dessa avaliação nasceram da possibilidade de subsidiar ações de melhoria no âmbito da alfabetização, para que os déficits de aprendizagem pudessem ser identificados e sanados, não se propagando até o 5º ano do ensino fundamental, quando os alunos passariam pela avaliação conhecida como Prova Brasil.

De acordo com Fontanive (2013), apesar dos vários anos de aplicação do SAEB, não se percebe evolução no desempenho dos discentes, com exceção dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Analisando-se a evolução do desempenho dos alunos na série histórica do SAEB/Prova Brasil, não se constata grandes ganhos de aprendizagem nos anos / séries escolares e disciplinas avaliadas, apesar de estarem disponíveis e divulgados tantos resultados do desempenho de alunos em todo o País. Uma pequena melhoria de aprendizagem já se verifica atualmente no 5º ano do E.F. (FONTANIVE, 2013, p. 90).

Os últimos resultados atualizados do Ideb ainda confirmam um cenário semelhante, pois o Brasil planejou atingir, até o ano de 2024, como meta 7 do PNE: “[...] melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; 5,5 nos Anos Finais do Ensino Fundamental; 5,2 no Ensino Médio”. Os resultados de 2019 revelaram que a meta para os Anos Iniciais provavelmente será alcançada em 2024, pois atingiu, em 2019, 5,9. Contudo,

⁶ Esse indicador mede em uma escala de 0 a 10 como está o andamento da qualidade de ensino ofertado no Brasil (ALVES; SOARES, 2013).

com o surgimento da Pandemia os resultados poderão ser prejudicados, já nas demais etapas de ensino, o Ideb atingido foi de 4,9 para os Anos Finais do Ensino Fundamental e 4,2 para o ensino médio (BRASIL, 2020b).

Menegão (2016) concorda que esse tipo de avaliação reafirma a pretensão do Estado em um investimento mínimo na Educação, pois responsabiliza as instituições escolares pela busca por resultados, desconsiderando fatores que possam impedir que esses sejam atingidos. Essas avaliações exigem a eficiência das instituições escolares e o foco recai sobre o produto (resultados) em detrimento do processo (contexto).

Em 2019, o Inep divulgou que o SAEB passou por nova reestruturação e contemplará a avaliação de todas as etapas da Educação Básica a partir de 2021, nas escolas públicas e privadas, utilizando apenas a nomenclatura SAEB para se referir às avaliações que irão abranger: a Educação Infantil (aplicada bianualmente, por meio de questionários eletrônicos de natureza não cognitiva), Alfabetização (2º ano do E.F.), Ensino Fundamental (5º e 9º anos) e Ensino Médio (3º e 4º anos). Além das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, aplicadas anualmente aos alunos do 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental e E.M., haverá a avaliação das Ciências da Natureza e Humanas para os estudantes do 9º ano do E.F., de forma amostral.

Outra novidade do SAEB, de acordo com a Portaria nº 10, de 8 de janeiro de 2021, visa, ainda, por meio da publicação anual dos resultados, oferecer subsídios pedagógicos para que os professores possam utilizar as informações do Sistema em tempo hábil, dentre outras possibilidades (Art. 3º).

Art. 3º O Saeb é um sistema de avaliação externa em larga escala, composto por um conjunto de instrumentos e que tem por objetivos, no âmbito da Educação Básica:

I - construir uma cultura avaliativa, ao oferecer à sociedade, de forma transparente, informações sobre o processo de ensino-aprendizagem em cada escola, comparáveis em nível nacional, anualmente e com resultados em tempo hábil, para permitir intervenções pedagógicas de professores e demais integrantes da comunidade escolar;

II - produzir indicadores educacionais para o Brasil, suas regiões, unidades da federação, municípios e instituições escolares, tendo em vista a manutenção da comparabilidade dos dados, permitindo, assim, o incremento de séries históricas;

III - avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação praticada no País em seus diversos níveis governamentais;

IV - subsidiar a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas em educação baseadas em evidências, com vistas ao desenvolvimento social e econômico do Brasil; e

V - desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, por meio de intercâmbio entre instituições de ensino e pesquisa, bem como de servidores do Inep, docentes e gestores da educação de todos os entes envolvidos.

Outra alteração refere-se à utilização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como fonte de consulta para a elaboração dos itens de alguns testes, mantendo ainda a Matriz de Referência para a elaboração de outros e a possibilidade de utilização do Saeb como meio de acesso ao ensino superior (BRASIL, 2020b).

Outra novidade é que a prova do novo Saeb poderá ser usada como mais uma possibilidade de acesso ao ensino superior. O novo modelo traz o chamado Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) seriado. Nele, as provas dos alunos do ensino médio formarão uma nota a partir da pontuação adquirida em cada uma das três séries. Essa nota poderá ser utilizada para acesso ao ensino superior (BRASIL, 2021a, on-line).

Nesse sentido, percebemos que essa alteração amplia as etapas a serem avaliadas, aspecto que contribui para um melhor acompanhamento dos conhecimentos consolidados pelos estudantes. No entanto, não foi divulgado nada relacionado aos insumos ou processo da educação básica que possa ser analisado de forma mais efetiva, mantendo assim um investimento na busca pelos resultados na avaliação, desconsiderando ou omitindo o contexto em que as aprendizagens se concretizaram, exceto na etapa da educação infantil.

4.2.1 Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)

Assim como as outras avaliações do SAEB, a ANA é composta por testes cognitivos (Língua Portuguesa e Matemática) e questionários contextuais aplicados aos gestores e professores das escolas participantes. Esclarecemos que discutiremos somente os resultados da avaliação em Língua Portuguesa, foco desta pesquisa.

O objetivo principal da Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA é diagnosticar, no caso de Língua Portuguesa, o nível de alfabetização e letramento alcançado pelas crianças de escolas públicas ao final do 3º ano do E.F. Considerando os três primeiros anos iniciais como um ciclo (1º ao 3º ano do E.F.), pressupõe-se que, ao final dessa etapa, a criança esteja completamente alfabetizada, ou seja, tenha consolidado habilidades de leitura, escrita e alfabetização matemática pertinente ao seu grau de escolarização (BRASIL, 2015).

Para tanto, o Inep criou a Matriz de Referência que delimita quais conteúdos e habilidades servem de base para a elaboração dos itens aplicados aos alunos de 3º ano do E.F. A Matriz contém habilidades consideradas essenciais para a apropriação do sistema de leitura e de escrita, além de referenciar-se em discussões contemporâneas sobre o termo alfabetização e letramento, pressuposto da teoria construtivista de ensino. Salienta-se, porém,

que a matriz não consegue aferir os processos de aprendizagem da língua portuguesa em sua totalidade (BRASIL, 2015).

No que diz respeito ao conceito de letramento, verificam-se limitações em medir-se o uso social da língua escrita por meio de instrumentos aplicados em larga escala. No caso, entende-se que tal avaliação afere alguns aspectos do letramento, não todas as suas dimensões, mas aquelas relativas ao letramento escolar inicial, passíveis de serem medidas por itens objetivos ou por itens de produção escrita simples (BRASIL, 2015, p. 21).

Soares esclarece que, embora saibamos que a consolidação de conceitos e a apropriação do sistema de leitura e escrita não se esgota, ao término da alfabetização,

[...] há razões de natureza social e política para determinar não propriamente o término desse processo, mas o nível mínimo de domínio da escrita que os sistemas devem assegurar às crianças a fim de que tenham condições de prosseguir em sua escolarização e, sobretudo, em sua formação para a cidadania, para a vida social e profissional – assegurar sua entrada no mundo da cultura escrita (SOARES, 2016, p. 345).

A Matriz de Referência de Língua Portuguesa compreende dois eixos (leitura e escrita) e busca sintetizar habilidades necessárias para a compreensão e escrita de textos com diversidade de gêneros, apesar de avaliar também a correspondência som-grafia e a leitura de palavras (BRASIL, 2015). Espera-se que, ao final do ciclo de alfabetização, o aluno tenha desenvolvido as habilidades abaixo relacionadas em Língua Portuguesa.

Quadro 7 - Matriz de Referência de Língua Portuguesa - ANA

EIXO ESTRUTURANTE	HABILIDADE
Leitura	H1. Ler palavras com estrutura silábica canônica
	H2. Ler palavras com estrutura silábica não canônica
	H3. Reconhecer a finalidade do texto
	H4. Localizar informações explícitas em textos
	H5. Compreender os sentidos de palavras e expressões em textos
	H6. Realizar inferências a partir da leitura de textos verbais
	H7. Realizar inferências a partir da leitura de textos que articulam a linguagem verbal e não verbal
	H8. Identificar o assunto de um texto
	H9. Estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por elementos coesivos
EIXO ESTRUTURANTE	HABILIDADE
Escrita	H10. Grafar palavras com correspondências regulares diretas
	H11. Grafar palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro
	H12. Produzir um texto a partir de uma situação dada

Fonte: Brasil (2015).

O fato de a ANA avaliar, além do nível de leitura dos estudantes, também a escrita dos alunos é, segundo Rocha e Fontes-Martins (2014), um ineditismo para as avaliações externas, principalmente por reconhecer que a escrita é uma dimensão do letramento. No entanto, de acordo com as discussões apresentadas pelos autores, até por esse tipo de instrumento apresentar singularidade e limitação na sua construção, há uma maior tendência em avaliar o domínio da técnica na escrita de palavras e produção de textos (segmentação das palavras, uso de pontuação, elementos conectores necessários para coesão textual etc.), ficando a criatividade e o letramento um pouco restritos.

O teste de escrita desenvolvido pela ANA avalia em que nível de aquisição da língua escrita se encontra o aluno quando submetido à escrita de palavras e frases, bem como a sua capacidade redacional de produzir textos, tendo como parâmetro as convenções gráficas da Língua Portuguesa.

Segundo o Ministério da Educação – MEC (Todos pela Educação, 2015), a criança será considerada não alfabetizada se tiver desenvolvido, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, apenas as habilidades elementares como as de ler palavras com estrutura silábica canônica e não canônica. Em escrita, são considerados com proficiência insuficientes os alunos pertencentes aos níveis 1, 2 e 3, ou seja, atingem o nível considerado ortográfico na escrita de palavras e frases, no entanto, cometem desvios ortográficos e escrevem textos inadequados ao que foi proposto, não utilizam conectivos, substituição lexical e/ou pontuação, e apresentam ainda desvios ortográficos e segmentação na sua produção textual (LIMA, 2018, p. 33).

O teste é composto por dezessete (17) itens de leitura e três (3) itens de produção escrita. Os resultados dessa avaliação são divulgados por unidade escolar por meio de um Boletim, que contém informações sobre os níveis de aprendizagem alcançados pelas crianças e os indicadores contextuais para melhor compreensão dos resultados.

A informação sobre os níveis de aprendizagem dos estudantes organiza as habilidades desenvolvidas em uma Escala de Proficiência, compreendendo a interpretação pedagógica das aprendizagens consolidadas pelos alunos ao final do ciclo de alfabetização. A escala contempla quatro (4) níveis de proficiência em leitura e cinco (5) em escrita, cada nível compreendendo as habilidades já consolidadas pelos alunos, conforme descrição dos quadros abaixo.

Quadro 8 - Escala de proficiência em leitura - ANA

Níveis/pontuação	DESCRIÇÃO
Nível 1 (até 425 pontos)	Nesse nível, os estudantes provavelmente são capazes de: ler palavras com estrutura silábica canônica, não canônica e, ainda, alternar sílabas canônicas e não canônicas.
Nível 2 (maior que 425 até 525 pontos)	Além das habilidades descritas no nível anterior, os estudantes provavelmente são capazes de: localizar informações explícitas em textos curtos, como piada, parlenda, poema, quadrinho, fragmentos de narrativas e de curiosidade científica; em textos de maior extensão, quando a informação está localizada na primeira linha do texto; reconhecer a finalidade de texto como convite, cartaz, receita, bilhete, anúncio com ou sem apoio de imagem; identificar assunto de um cartaz apresentado em sua forma original e ainda em textos cujo assunto pode ser identificado no título ou na primeira linha; inferir sentido em piada e em história em quadrinhos que articula linguagem verbal e não verbal.
Nível 3 (maior que 525 até 625 pontos)	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de: localizar informação explícita em textos de maior extensão, como fragmento de literatura infantil, lenda, cantiga folclórica e poema, quando a informação está localizada no meio ou ao final do texto; identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em textos como tirinha e poema narrativo; inferir relação de causa e consequência em textos exclusivamente verbais: piada, fábula, fragmentos de textos de literatura infantil e texto de curiosidade científica com base na progressão textual; e em textos que articulam a linguagem verbal e não verbal: tirinha; sentido em história em quadrinhos que articula linguagem verbal e não verbal, com vocabulário específico de textos de divulgação científica ou que exige conhecimento intertextual de narrativas infantis; o assunto de texto de extensão média de divulgação científica para crianças, com base nos elementos que aparecem no início do texto; o significado de expressão de linguagem figurada textos como poema narrativo, fragmentos de literatura infantil, de curiosidade científica e tirinha.
Nível 4 (maior que 625 pontos)	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de: reconhecer relação de tempo em texto verbal e os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional; identificar o referente de pronome possessivo em poema; o referente de advérbio de lugar em reportagem; o referente de expressão formada por pronome demonstrativo em fragmento de texto de divulgação científica para o público infantil; inferir sentido em fragmento de conto; sentido de palavra em fragmento de texto de literatura infantil; assunto em texto de extensão média ou longa, considerando elementos que aparecem ao longo do texto, em gêneros como divulgação científica, curiosidade histórica para criança e biografia.

Fonte: Brasil (2015).

Quadro 9 - Escala de proficiência em escrita - ANA

Níveis/pontuação	DESCRIÇÃO
Nível 1 (menor que 350 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram nesse nível provavelmente não escrevem as palavras ou estabelecem algumas correspondências entre as letras grafadas e a pauta sonora, porém ainda não escrevem palavras alfabeticamente. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.
Nível 2 (maior ou igual a 350 e menor que 450 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram nesse nível provavelmente escrevem alfabeticamente palavras com trocas ou omissão de letras, alterações na ordem das letras e outros desvios ortográficos. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.
Nível 3 (maior ou igual a 450 e menor que 500 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram nesse nível provavelmente escrevem ortograficamente* palavras com estrutura silábica consoante vogal, apresentando alguns desvios ortográficos em palavras com estruturas silábicas mais complexas. Em relação à produção de textos, provavelmente escrevem de forma incipiente ou inadequada ao que foi proposto ou produzem fragmentos sem conectivos e/ou recursos de substituição lexical e/ou pontuação para estabelecer articulações entre partes do texto. Apresentam ainda grande quantidade de desvios ortográficos e de

	segmentação ao longo do texto.
Nível 4 (maior ou igual a 500 e menor que 600 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram nesse nível provavelmente escrevem ortograficamente* palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, embora possam não contemplar todos os elementos da narrativa e/ou partes da história a ser contada. Articulam as partes do texto com a utilização de conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores, mas ainda cometem desvios que comprometem parcialmente o sentido da narrativa, inclusive por não utilizar a pontuação ou utilizar os sinais de modo inadequado. Além disso, o texto pode apresentar alguns desvios ortográficos e de segmentação que não comprometem a compreensão.
Nível 5 (maior ou igual a 600 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram nesse nível provavelmente escrevem ortograficamente* palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, evidenciando uma situação central e final. Articulam as partes do texto com conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores textuais. Segmentam e escrevem as palavras corretamente, embora o texto possa apresentar alguns desvios ortográficos e de pontuação que não comprometem a compreensão.

Fonte: Brasil (2015).

Para responder corretamente aos itens, o estudante precisa mobilizar três elementos a partir da complexidade de cada um deles: processo cognitivo (tipo de processo mental que o estudante precisou realizar para responder ao item, de acordo com o verbo da habilidade avaliada), objeto de conhecimento (conteúdos mobilizados para a operação) e contexto (onde a habilidade será testada) (BRASIL, 2015).

No ano de 2014, o Brasil tinha 22% dos estudantes pertencentes ao nível 1 em leitura e 34,5% aos níveis 1, 2 e 3 em escrita. A meta do PNE é que até 2024, o Brasil não possua estudantes nesses níveis de aprendizagem e que tenham desenvolvido, no mínimo, as habilidades elementares de leitura – nível 2 na escala de proficiência e, na escrita, nível 4 da escala de proficiência (BRASIL, 2014).

O relatório da ANA 2013/2014 revelou que, na primeira aplicação da ANA em 2013, o Brasil dispunha de 57% dos estudantes nos níveis mais baixos da escala em leitura, com 24% dos estudantes no nível 1 e 33% no nível 2 (BRASIL, 2015). No Nordeste, por exemplo, uma das regiões com pior índice, 74% dos estudantes pertencia aos níveis 1 e 2, enquanto que, no Ceará, 20% dos estudantes se encontravam no nível 1 e 32% no nível 2, ou seja, mais de 50% dos estudantes estavam nos níveis mais baixos da escala.

Conforme interpretação da escala de proficiência em leitura, esses alunos desenvolveram habilidades básicas como as de ler palavras e localizar informações explícitas em textos de curta dimensão, que podem ser encontradas no início do texto. Além disso, inferem sentido em piada e história em quadrinhos. Essas habilidades são consideradas elementares e básicas, o que nos permite inferir que esses estudantes, embora tenham

adquirido ao final do 3º ano do E.F. características do processo de alfabetização, não estão completamente alfabetizados.

Segundo o Ministério da Educação – MEC, a criança não será considerada alfabetizada se tiver desenvolvido, ao final do 3º ano do E.F., somente habilidades elementares como as de ler palavras com estrutura silábica canônica e não canônica. Em escrita, as crianças são consideradas com nível improficiente quando não atingem o nível ortográfico na escrita de palavras e frases, por apresentarem escrita com desvios ortográficos e escreverem textos inadequados ao que foi proposto, não utilizando conectivos, substituição lexical e/ou pontuação.

Nas diferentes edições da ANA, os estudantes atingiram os resultados conforme Tabela 1 comparativa:

Tabela 1 - Média Proficiência ANA - Leitura

	Níveis I e II (2013)	Níveis I e II (2014)	Níveis I e II (2016)
Brasil	57%	56%	55%
Nordeste	74%	73%	69%
Ceará	52%	48%	45%

Fonte: Lima (2018).

Inferimos, ainda, que as mudanças entre os anos foram insignificantes. Com exceção do Ceará, que apresentou uma melhoria, o Brasil e a região Nordeste obtiveram melhoria nos resultados pouco relevante, entre os anos de 2013, 2014 (-1%) e 2016 (- 4%). Os resultados de todas as regiões e estados do Brasil estão disponíveis no site do Inep - Relatório ANA 2013/2014 (BRASIL, 2015), com análises, além de outras informações correlacionadas ao desempenho discente. O relatório destaca ainda as mudanças ocorridas na escala de proficiência em escrita no ano de 2014, afirmando não ser possível a comparação com os resultados de 2013.

No mesmo documento, são apresentados os resultados dos testes em escrita no ano de 2014, que apresentou, no âmbito nacional, maior concentração dos estudantes no nível 4: 56%. Na região Nordeste, 43% dos estudantes se encontram nesse nível e o Ceará tem 51% dos alunos no nível 4 e 10% no nível 5.

A edição da ANA/2016 (BRASIL, 2018a) também apresentou resultados desanimadores, pois, segundo dados do INEP, mais da metade dos estudantes brasileiros do 3º ano do E.F. se encontram, ainda, nos níveis mais baixos da escala. Para a etapa de escolarização em que se encontram os alunos, o resultado apresenta uma estagnação na

aprendizagem, de forma que 54,7% dos estudantes estão nos níveis 1 e 2 em leitura. Em escrita, 33,95% estão nos níveis insuficientes: 1, 2 e 3. De acordo com os resultados apresentados aqui, percebemos que uma parcela considerável de estudantes conclui o 3º ano do E.F. apresentando dificuldades na leitura e na produção de textos. Esses alunos, se aprovados na escola, levarão deficiências de aprendizagem para as séries seguintes, necessitando de intervenções pontuais para superação dos déficits de aprendizagem.

No caso da Avaliação Nacional da Alfabetização, os alunos deveriam estar entre os níveis 3 e 4 em leitura, considerados pelo Inep (BRASIL, 2018a) os níveis suficientes (adequado e avançado, respectivamente). Já em escrita, é admissível um ensino em que os alunos estejam entre os níveis 4 e 5 na escala de proficiência ao final do 3º ano do ensino fundamental. Índices abaixo desses valores são considerados insuficientes.

Ainda de acordo com o relatório da ANA/2016, ao divulgar os resultados sobre os fatores intervenientes nos resultados da avaliação, constatamos que, no Brasil: somente 65,4% de professores atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental têm formação adequada⁷; quanto ao tamanho da turma, que deve ser de até 24 alunos (Parecer nº 8/2010, do Conselho Nacional de Educação), 55,2% das turmas possui essa quantidade de estudantes, enquanto que 34,8% têm turmas com quantidade de alunos acima desse número; sobre acesso à biblioteca e salas de leitura, menos da metade (46,2%) das escolas do público-alvo da ANA possui biblioteca e 27,5% têm sala de leitura.

O relatório traz ainda outros dados importantes relacionados a: acessibilidade (37,6% das escolas têm dependências acessíveis), acesso à internet (81,5% das escolas), uso de computadores pelos alunos (75,4% utilizam computadores na escola), nível socioeconômico dos estudantes etc. Esses dados revelam que muito ainda precisa ser modificado para que a qualidade educacional seja alcançada para além dos resultados nos testes cognitivos.

Em 2019, o Inep divulgou que o SAEB passou por nova reestruturação e, dentre as mudanças apresentadas por meio publicação da Portaria nº 10, de 8 de janeiro de 2021, a avaliação da Alfabetização não mais será aplicada aos alunos de 3º ano e sim àqueles concluintes do 2º ano do E.F. Isso porque a BNCC sugere que a alfabetização seja consolidada no 2º ano do E.F. O estado do Ceará, desde 2007, aplica testes de leitura com os estudantes do 2º ano, a fim de diagnosticar o nível de alfabetização dos mesmos.

⁷ Docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído (BRASIL, 2018a).

Homologada em dezembro de 2017, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, a BNCC estabeleceu que o foco da alfabetização se daria nos dois primeiros anos do ensino fundamental, mesmo que o ciclo de alfabetização ficasse mantido até o 3º ano. Diante disso, a população-alvo da avaliação do ciclo de alfabetização do Saeb foi alterada para escolas públicas e privadas com estudantes matriculados em turmas de 2º ano do ensino fundamental. Nesse contexto, foi criado o Saeb 2º ano, cuja primeira aplicação ocorreu em 2019 (BRASIL, 2021a, p. 16).

Em 2019, o Inep realizou a primeira aplicação da SAEB com os alunos do 2º ano do E.F. de escolas públicas e privadas de forma amostral, sem a inclusão de questionários contextuais e com a elaboração de uma nova Escala de Proficiência nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. A participação dos estudantes foi de 84.273, pertencentes a 3.585, no total de 2.795 escolas selecionadas (BRASIL, 2021a). A definição de alfabetização assumida no teste foi, segundo o Inep/MEC,

[...] entendida como a apropriação do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao domínio progressivo de habilidades de leitura e produção de textos com autonomia. Diante disso, assume-se que o sujeito alfabetizado é aquele que, além de compreender o funcionamento do sistema de escrita alfabética, lê e escreve textos com autonomia (BRASIL, 2021a, p. 20).

A Matriz de Referência construída para essa avaliação pode ser visualizada no quadro 10 a seguir.

Quadro 10 - Habilidades da Matriz de Referência de LP do SAEB 2º ano do E.F.

EIXO DO CONHECIMENTO	HABILIDADE
Apropriação do sistema de escrita alfabética	Relacionar elementos sonoros das palavras com sua representação escrita
	Ler palavras
	Escrever palavras
Leitura	Ler frases
	Reconhecer a finalidade de um texto
	Inferir o assunto de um texto
	Inferir informações em textos verbais
	Inferir informações em textos que articulam linguagem verbal e não verbal
Produção textual	Escrever texto

Fonte: Brasil (2021a).

A Escala de Proficiência contém oito (8) níveis que variam entre abaixo de 1, onde se encontram os estudantes que não dominam nenhuma habilidade da matriz, até o nível 8, onde os estudantes dominam todas as habilidades anteriores da escala (de 1 a 7), com

acréscimos de outras: inferir informação e assunto em textos longos. A escala está descrita no quadro a seguir.

Quadro 11 - Escala de Proficiência de LP do SAEB 2º ano do E.F.

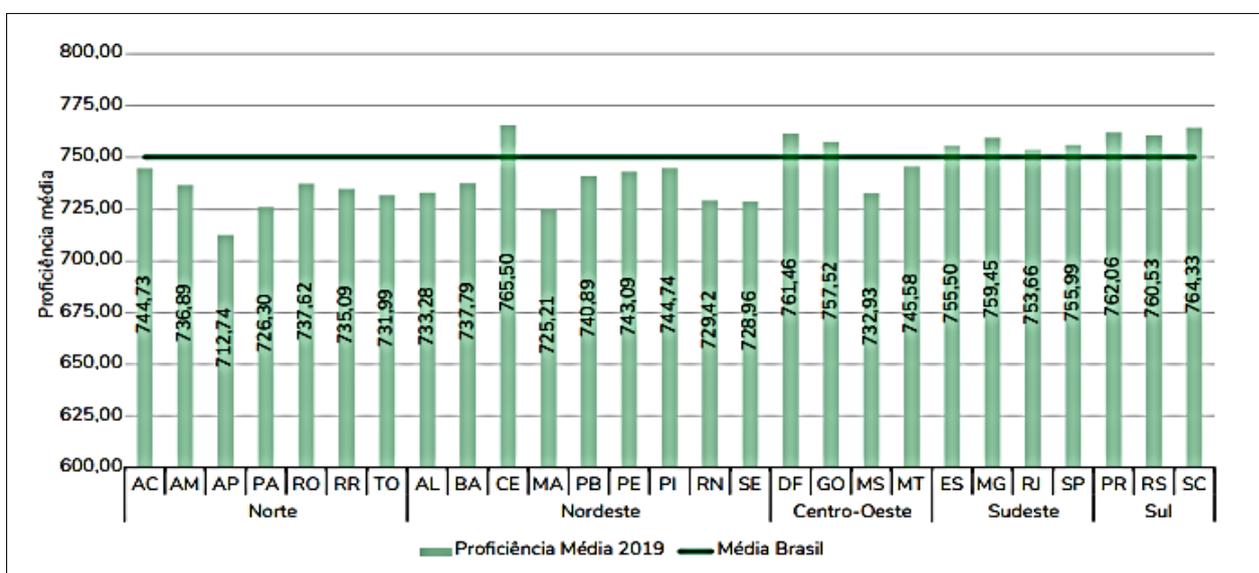
NÍVEL	INTERVALO NA ESCALA	DESCRIÇÃO DO NÍVEL
Abaixo de 1	Menor que 650	Os estudantes alocados no nível abaixo de 1 provavelmente não dominam qualquer uma das habilidades que compuseram o primeiro conjunto de testes para essa área e etapa escolar.
1	Maior ou igual a 650 e menor que 675	Nesse nível, os estudantes provavelmente são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> • Relacionar sons consonantais com regularidades diretas aos seus registros escritos em início de palavra ditada; • Relacionar o som de sílaba inicial de palavra dissílaba ou de sílaba intermediária de palavra trissílaba, com estrutura silábica canônica – ou com estrutura silábica canônica e não canônica –, a seu registro gráfico, a partir de palavra ditada; • Ler palavras dissílabas, com sílabas canônicas, ou com sílabas canônicas e não canônicas, a partir de palavra ditada, com apoio de imagem; e • Ler palavras trissílabas com sílabas canônicas, a partir de palavra ditada, com apoio de imagem.
2	Maior ou igual a 675 e menor que 700	Além das habilidades descritas no nível anterior, os estudantes provavelmente são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> • Relacionar sons consonantais com regularidades contextuais aos seus registros escritos em início de palavra ditada; • Ler palavras trissílabas com sílabas canônicas e não canônicas, a partir de palavra ditada, com apoio de imagem; e • Ler palavras polissílabas com sílabas canônicas, ou com sílabas canônicas e não canônicas, a partir de palavra ditada, com apoio de imagem.
3	Maior ou igual a 700 e menor que 725	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes, provavelmente, são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> • Ler frases com período simples, na ordem direta e na voz ativa, relacionando frase ouvida ou cena apresentada na imagem com seu registro escrito; • Ler frases com período composto (duas orações), na ordem direta, relacionando a cena apresentada na imagem com seu registro escrito; e • Escrever, de forma alfabética, com troca, inversão ou acréscimo de grafemas, palavras com sílabas canônicas, ou com sílabas canônicas e não canônicas, com correspondências regulares diretas ou contextuais entre letras e fonemas, a partir de ditado.
4	Maior ou igual a 725 e menor que 750	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> • Localizar informação explícita no final de texto muito curto (duas linhas); • Escrever, de forma ortográfica, palavras trissílabas com sílabas canônicas e não canônicas, com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas, a partir de ditado; e • Escrever um texto adequado ao propósito comunicativo de convidar, embora sem especificar o evento (festa), ainda que apresente quaisquer outros elementos demandados (local, data, hora e destinatário). O texto pode ter apresentado desvios ortográficos, comprometendo ou não a sua compreensão, ou desvios de segmentação.
5	Maior ou igual a 750 e menor que 775	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> • Localizar informação explícita em textos curtos (quatro a seis linhas), como bilhete, crônica e fragmento de conto infantil; • Inferir assunto em cartaz; • Inferir informação em texto que articula linguagem verbal e não verbal, como cartaz e tirinha; e

		<ul style="list-style-type: none"> • Escrever, de forma ortográfica, palavras trissílabas com sílabas canônicas, com correspondências regulares contextuais entre letras e fonemas, a partir de ditado.
6	Maior ou igual a 775 e menor que 800	<p>Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a finalidade de textos, a partir da observação dos elementos estruturais que compõem o gênero, como cartaz e lista de compras; e • Escrever, de forma ortográfica, palavras polissílabas com sílabas canônicas, com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas, a partir de ditado.
7	Maior ou igual a 800 e menor que 825	<p>Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inferir informação em textos de média extensão; • Inferir assunto de textos de média extensão; • Escrever, de forma ortográfica, palavra trissílaba com sílabas canônicas e não canônicas, com correspondências regulares contextuais entre letras e fonemas, a partir de ditado; e • Escrever um texto adequado ao propósito comunicativo de convidar para uma festa, com uso de palavras ou expressões relacionadas à situação comunicativa e à apresentação do evento para o qual se convida, podendo inserir, ainda, os demais elementos demandados (local, data, hora e destinatário), segmentando corretamente todas as palavras e grafando-as de maneira que não comprometa a compreensão do texto.
8	Maior ou igual a 825	<p>Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inferir informação em textos longos; e • Inferir assunto de textos longos.

Fonte: Brasil (2021a).

O Gráfico 1 contém os resultados a nível nacional por estados. O Ceará mais uma vez foi destaque e alcançou a maior média de proficiência com 765,50 – nível 5 da Escala de Proficiência. As médias do Ceará e dos demais estados podem ser visualizadas a seguir.

Gráfico 1 - Proficiência média no SAEB em Língua Portuguesa no 2º ano do E.F. - Unidade da Federação e Região - Brasil - 2019



Fonte: Brasil (2021a).

A proficiência média atingida pelo Ceará de 765,5 pontos releva que os estudantes se encontram no nível 5 da Escala de Proficiência, ou seja, desenvolveram, entre outras habilidades, a capacidade de: localizar informação explícita em textos curtos (quatro a seis linhas), como bilhete, crônica e fragmento de conto infantil; inferir assunto em cartaz; inferir informação em texto que articula linguagem verbal e não verbal, como cartaz e tirinha; e escrever, de forma ortográfica, palavras trissílabas com sílabas canônicas, com correspondências regulares contextuais entre letras e fonemas, a partir de ditado.

4.3 A Provinha Brasil

Observando os indicadores produzidos no Brasil desde os anos de 1990 para avaliar a qualidade da Educação Básica por meio da aplicação periódica do SAEB, constatou-se que estudantes brasileiros estavam concluindo o Ensino Fundamental e Médio com baixa proficiência em leitura, escrita e na área da matemática.

Para melhorar a qualidade da educação básica, o governo federal adotou medidas que priorizavam combater déficits de aprendizagem por meio de medidas como: a ampliação do ensino fundamental para nove anos (Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006); lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007), cuja meta II é alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico, referindo-se à criação de um instrumental de avaliação destinado a diagnosticar o nível de alfabetização dos estudantes.

Assim, por meio da publicação da Portaria Normativa nº 10, de 24 de abril de 2007, o governo federal instituiu a Provinha Brasil (PB). Diferentemente das outras avaliações aplicadas pelo SAEB, a PB se caracteriza como um “[...]exame de autoavaliação para que gestores e professores possam acompanhar a evolução da qualidade da alfabetização [...]” (DIAS, 2015, p. 49).

Seu objetivo consiste em: a) avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental; b) oferecer às redes de ensino um resultado da qualidade do ensino, prevenindo o diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem; e c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional (Art. 2º).

O Inep é reponsável pela estruturação da Provinha de leitura, que em 2008 passou a ser disponibilizada para as escolas anualmente, em duas versões: um teste que deve ser aplicado no início do ano letivo (Teste 1) e outro ao final do segundo semestre (Teste 2), a alunos matriculados no 2º ano de escolarização. Os próprios professores são reponsáveis por aplicar e corrigir os testes, possibilitando às escolas um diagnóstico preciso e em tempo real, o que contribui para a identificação das habilidades consolidadas pelos estudantes no decorrer do período escolar. A partir de 2011, o Inep passou a aplicar também a Provinha de matemática (DIAS, 2015).

No que se refere à avaliação da leitura e letramento, o Inep criou a Matriz de Referência, que contém o conjunto de habilidades a serem avaliadas, visualizadas no quadro 12 a seguir. Na proposta de 2008, previa-se a aplicação de três eixos no teste: apropriação do sistema de escrita, leitura e escrita. Porém, ao longo das edições, a Matriz sofreu modificações, excluindo o eixo de escrita a partir de 2009 (GONTIJO, 2012).

Quadro 12 - Matriz de Referência para a Provinha Brasil

1º EIXO	Apropriação do sistema de escrita: habilidades relacionadas à identificação e ao reconhecimento de princípios do sistema de escrita
Habilidade (descriptor)	Detalhamento da habilidade (descriptor)
D1: Reconhecer letras	Diferenciar letras de outros sinais gráficos, identificar pelo nome as letras do alfabeto ou reconhecer os diferentes tipos de grafia das letras.
D2: Reconhecer sílabas	Identificar o número de sílabas que formam uma palavra por contagem ou comparação das sílabas de palavras dadas por imagens.
D3: Estabelecer relação entre unidades sonoras e suas representações gráficas	Identificar em palavras a representação de unidades sonoras como: <ul style="list-style-type: none"> • letras que possuem correspondência sonora única (ex.: p, b, t, d, f); • letras com mais de uma correspondência sonora (ex.: “c” e “g”); • sílabas.
2º EIXO	Leitura
Habilidade (descriptor)	Detalhamento da habilidade (descriptor)
D4: Ler palavras	Identificar a escrita de uma palavra ditada ou ilustrada, sem que isso seja possível a partir do reconhecimento de um único fonema ou de uma única sílaba.
D5: Ler frases	Localizar informações em enunciados curtos e de sentido completo, sem que isso seja possível a partir da estratégia de identificação de uma única palavra que liga o gabarito à frase.
D6: Localizar informação explícita em textos	Localizar informação em diferentes gêneros textuais, com diferentes tamanhos e estruturas e com distintos graus de evidência da informação, exigindo, em alguns casos, relacionar dados do texto para chegar à resposta correta.
D7: Reconhecer assunto de um texto	Antecipar o assunto do texto com base no suporte ou nas características gráficas do gênero ou, ainda, em um nível

	mais complexo, reconhecer o assunto, fundamentando-se apenas na leitura individual do texto.
D8: Identificar a finalidade do texto.	Antecipar a finalidade do texto com base no suporte ou nas características gráficas do gênero ou, ainda, em um nível mais complexo, identificar a finalidade, apoiando-se apenas na leitura individual do texto.
D9: Estabelecer relação entre partes do texto	Identificar repetições e substituições que contribuem para a coerência e a coesão textual.
D10: Inferir informação	Inferir informação.

Fonte: Brasil (2009).

Ressalta-se que essa Matriz, assim como as demais elaboradas pelo Inep no âmbito das avaliações externas, representa um recorte do currículo escolar, indica algumas habilidades que precisam ser garantidas no processo de alfabetização, mas não deve limitar o processo de ensino e aprendizagem para essa etapa, que carece de outras questões mais amplas.

Quanto à concepção de alfabetização adotada para a elaboração da PB, referencia-se no conceito de alfabetização configurado nas últimas décadas, que associa os termos alfabetização e letramento como inseparáveis para o processo de alfabetização, assumindo que ao mesmo tempo que se faz necessário que as crianças se apropriem das convenções da língua escrita, espera-se que sejam capazes de usá-la com propriedade, abrangendo suas atribuições sociais e profissionais.

As habilidades constantes na Matriz de Referência estão fundamentadas na concepção de que alfabetização e letramento são processos a serem desenvolvidos de forma complementar e paralela, entendendo-se a alfabetização como o desenvolvimento da compreensão das regras de funcionamento do sistema de escrita alfabética e letramento como as possibilidades de usos e funções sociais da linguagem escrita, isto é, o processo de inserção e participação dos sujeitos na cultura escrita (BRASIL, 2009, p. 12).

Além de aferir, por meio dos testes, o nível de alfabetização e letramento dos estudantes, a Provinha Brasil objetivava atuar como subsidiária no trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor e a escola, que podem utilizar seus resultados para (re)planejar ações, a partir de análise pedagógica da natureza dos erros e acertos dos estudantes na avaliação.

No período da aplicação do teste, o Inep disponibiliza para a escola, de forma digital e/ou impressa aos gestores das redes estaduais e municipais de educação que manifestam o interesse em aplicar a Provinha Brasil, um *Kit* contendo: Caderno do Aluno (teste com 20 questões de múltipla escolha de Língua Portuguesa/Matemática), Guia de

Aplicação (informações sobre a aplicação), Guia de Correção e Interpretação dos Resultados (informações sobre como corrigir e compreender as respostas dos alunos) e Reflexões sobre a prática (considerações sobre a alfabetização, estabelecendo relação entre os resultados da Provinha Brasil e as políticas e recursos pedagógicos ou administrativos disponibilizados pelo Governo Federal).

No Guia de Correção e Interpretação dos Resultados (BRASIL, 2015) do teste de Leitura, ressalta-se que os níveis de desempenho dos estudantes variam entre 1 a 5, constituídos a partir da análise do grau de dificuldade das habilidades, inicialmente medidas no instrumento do pré-teste e, em seguida, “as habilidades foram distribuídas gradativamente e associadas aos processos cognitivos e conhecimentos, desde os mais básicos até os mais complexos” (p. 26). Embora os níveis sejam definidos a partir da quantidade de acertos obtidos pelos estudantes, a interpretação da escala não deve se basear somente nos erros cometidos, pois

Cabe ressaltar, ainda, que a interpretação das respostas dos alunos não pode ser feita a partir do erro ou do acerto de uma questão isolada, pois o acerto ou o erro de uma única questão é definido por uma série de fatores circunstanciais. Dessa maneira, apenas um conjunto de acertos pode garantir uma descrição segura do desempenho do aluno (p. 27).

Desse modo, as repostas dos alunos nos testes podem ser interpretadas estabelecendo-se uma relação entre o número ou a média de acertos de um ou mais alunos e sua correspondência com níveis de desempenho, de acordo com o Quadro 13, elaborado com base nas informações do Inep (BRASIL, 2015).

Quadro 13 - Interpretação dos Resultados de Leitura - Provinha Brasil

Teste 1	Descrição da Escala
Nível 1 – até 5 acertos	Nesse nível, os alunos, geralmente, já podem: diferenciar letras de outros sinais gráficos; identificar letra ou sequência de letras do alfabeto lida pelo aplicador.
Nível 2 – de 6 a 10 acertos	Os alunos que se encontram nesse nível, além de já terem consolidado as habilidades do nível anterior, geralmente já podem: reconhecer palavras de formação silábica canônica escritas de diferentes formas; estabelecer relação entre grafemas e fonemas, identificando, por exemplo, a letra ou a sílaba inicial de uma palavra; ler palavras formadas por sílabas canônicas e não canônicas.
Nível 3 – de 11 a 15 acertos	Os alunos que se encontram nesse nível, além de já terem consolidado as habilidades dos níveis anteriores, geralmente já podem: identificar o número de sílabas em uma palavra; ler frases de sintaxe simples com o apoio de imagens ou ditadas pelo aplicador; identificar informação explícita de fácil localização em textos curtos com o apoio da leitura pelo aplicador ou por meio de leitura individual; inferir informações em textos curtos, de gêneros usuais, por meio de leitura individual e apoio em linguagem não verbal; reconhecer o assunto do texto com o apoio do título ou de conteúdo informacional trivial, com base nas características gráficas do gênero, a partir de leitura individual ou com o auxílio da leitura pelo aplicador; reconhecer a finalidade de textos de gêneros usuais

	(receita, bilhete, curiosidades, cartaz) com base nas características gráficas desses e leitura individual.
Nível 4 – de 16 a 17 acertos	Os alunos que se encontram nesse nível, além de já terem consolidado as habilidades dos níveis anteriores, geralmente já podem: identificar informação explícita não trivial em textos curtos ou médios, com o apoio da leitura pelo aplicador ou com base em leitura individual; reconhecer a finalidade de um texto a partir de leitura individual, sem o apoio das características gráficas do gênero ou explorando seu conteúdo informacional; reconhecer o assunto de textos curtos e médios lidos individualmente sem o apoio das características gráficas do gênero; inferir informações não triviais em textos curtos por meio de leitura individual e apoio nas características do gênero; relacionar nome a seu referente anterior em textos curtos e médios.
Nível 5 – de 18 a 20 acertos	Os alunos que atingiram esse nível já avançaram expressivamente no processo de alfabetização e letramento inicial. Para além das habilidades dos outros quatro níveis, demonstram também: reconhecer o assunto de um texto longo com base no título, a partir de leitura individual; reconhecer o assunto de textos médios por meio de inferências com forte base no conteúdo informacional, a partir de leitura individual; identificar informação explícita não trivial, por vezes secundária, em um texto curto ou médio, com base em leitura individual; inferir informação não trivial em textos médios com base em leitura individual ou com o apoio de leitura pelo aplicador; reconhecer a finalidade de um texto de construção complexa lido silenciosamente com o apoio de suporte.

Fonte: Adaptado de Brasil (2015).

Além da descrição dos níveis, o documento também apresenta considerações e sugestões de atividades a serem desenvolvidas com crianças que se encontram em cada um dos níveis, servindo como instrumento de intervenção pedagógica.

De acordo com Dias (2015), a avaliação permite ao professor assumir uma postura investigadora. Conhecendo o perfil e os conhecimentos consolidados por cada estudante, poderá desenvolver práticas que contribuam para o seu desenvolvimento. Ademais, gestores institucionais poderão, a partir dos resultados sobre o nível médio das turmas, estabelecer metas pedagógicas para a rede, investir em formação docente, revisar currículos, entre outras ações.

Em 2016, o Inep publicou em sua página na internet que a avaliação não seria mais distribuída de forma impressa, sendo disponibilizada, exclusivamente, por meio digital a partir do segundo semestre de 2016, no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), onde permaneceria por tempo indeterminado.

4.4 Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará para a Alfabetização - SPAECE-Alfa

O estado do Ceará vem se destacando nas avaliações externas aplicadas pelo Inep, principalmente quando comparado aos outros estados do Nordeste, e tem superado as metas previstas para o estado, sobretudo quando se refere aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Em 2007, o Ceará encontrava-se com uma nota de 3.5 no Ideb, índice que foi melhorando gradativamente e atingiu, nos anos de 2017 e 2019, Ideb 6,1 e 6,3, respectivamente, superando a expectativa nacional de alcançar meta 6,0 até 2024, de acordo com o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014).

A melhoria histórica do Ceará nos resultados da avaliação educacional da educação básica, Anos Iniciais, tem sido atribuída por pesquisadores ao desenvolvimento do Programa de Alfabetização na Idade Certa - PAIC, criado em 2007, e ao monitoramento dos resultados por meio do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (GUSMÃO; RIBEIRO, 2011; LIMA, 2012; MOTA *et al.*, 2019; VIEIRA, *et al.*, 2019).

O destaque no desenvolvimento desse Programa é que ele vai além do investimento na formação de professores, como é comum em programas de melhoria educacional, e é executado por meio da articulação entre 5 (cinco) eixos de ação: i) Gestão da Educação Municipal; ii) Avaliação Externa; iii) Alfabetização; iv) Literatura Infantil e; v) Educação Infantil (SUMIYA; ARAUJO; SANO, 2017).

O eixo de alfabetização contempla dois aspectos: a formação dos professores e a elaboração de materiais didáticos estruturados, que apoiam a prática docente na sala de aula. Esses materiais didáticos são elaborados por uma equipe de especialistas contratados pela Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC) e essa mesma equipe também se responsabiliza pela formação dos professores para a utilização dos materiais.

O eixo da Avaliação Externa refere-se à aplicação regular do SPAECE, existente no estado desde os anos de 1992 e inserido no PAIC a partir de 2007. Ao realizar um breve resgate histórico do desenvolvimento dessa avaliação, constata-se que se originou a partir da análise dos dados do SAEB (1991), atividade que foi realizada pela Secretaria de Educação básica do Ceará - SEDUC em parceria com a Universidade Federal do Ceará - UFC (MAGALHÃES JUNIOR; LIMA; FARIAS, 2013).

De acordo com Lima (2018), ao analisar o relatório de desempenho dos discentes, o Ceará identificou o desafio que precisaria enfrentar: o acesso das crianças à escola e a qualidade do ensino ofertado, fato que o motivou a criar seu próprio sistema de avaliação. Além disso, a pertinência da avaliação teria os mesmos objetivos que o SAEB, porém com a diferença de obter resultados mais rápidos e, conseqüentemente, tomadas de decisão mais assertivas pelos gestores municipais e estadual, em prol da melhoria da qualidade educacional do estado.

Iniciado em 1992, o SPAECE teve sua primeira aplicação no município de Fortaleza, com alunos de 4^a (5^o ano) e 8^a séries (9^o ano) do E.F. Aos poucos, foi abrangendo outros, assim como os municípios e as séries avaliadas foram se ampliando. Atualmente, o SPAECE é aplicado aos alunos do 2^o ano do EF (com foco na leitura) e aos alunos do 5^o e 9^o anos do EF e nas turmas de 1^a, 2^a e 3^a séries do EM (foco nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática).

Ademais, a partir de 2008, o estado passou a aplicar os Questionários Contextuais destinados às turmas de 5^o ano do E.F ao 3^o ano do E.F., para o público de professores, alunos e diretores dos anos avaliados. Os questionários “possibilitam traçar o perfil educacional, a experiência e a formação profissional, a prática docente e a gestão escolar de todos os envolvidos na área educacional, propiciando a associação entre o desempenho dos alunos e as variáveis contextuais” (CEARÁ, 2018).

Foi somente a partir de 2007 que esse sistema passou a avaliar os alunos do 2^o ano do ensino fundamental dos 184 municípios cearenses. A avaliação concentra-se na leitura e pretende diagnosticar o nível de alfabetização consolidado pelas crianças ao final da série avaliada, por meio da aplicação anual do SPAECE-Alfa.

Em 2007, a Seduc, através da Célula de Avaliação do Desempenho Acadêmico (Ceade), realizou em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), o primeiro levantamento do Spaece-Alfa (LIMA; PEQUENO; MELO, 2008, p. 469).

O contexto de desenvolvimento do SPAECE-Alfa, avaliação destinada ao público da alfabetização, está intrinsecamente relacionado ao desenvolvimento do Programa Alfabetização na Idade Certa - PAIC. Ao analisar os resultados do SPAECE em seus diversos ciclos, constatou-se que havia sérios problemas de alfabetização no ensino fundamental, fato que comprometia as aprendizagens dos discentes. As avaliações aplicadas pelo Inep (Prova Brasil) e a pesquisa realizada pelo Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar⁸, ocorrida em 2004, também confluíram para a conclusão de que era preciso modificar a realidade encontrada (LIMA; PEQUENO; MELO, 2008).

Os resultados da pesquisa realizada por esse Comitê constataram a existência do analfabetismo entre crianças em idade escolar, pois somente 15% dos alunos do 2^o ano (de uma amostra de cerca de 8.000 alunos) conseguiram ler e compreender um pequeno texto de

⁸ O Comitê era constituído pela Assembleia Legislativa, UNICEF, APRECE, UNDIME/CE, INEP/MEC, e Universidades Cearenses como UECE, UFC, UVA, URCA e UNIFOR (*site* PAIC,2021)

maneira adequada; 42% produziram um texto composto, na maioria dos casos, por duas linhas, e nenhum deles foi considerado no nível ortográfico pelos avaliadores. Outra revelação foi que a maioria das universidades não possuía estrutura curricular adequada para formar o professor alfabetizador; e um número significativo dos professores alfabetizadores atuantes em sala de aula não tinha método definido de alfabetização, utilizando métodos antigos, como cópias, além de uma má administração do tempo de aula, com pouco tempo dedicado ao ensino e intervalos longos.

Concluído o trabalho do Comitê, e aproveitando a mobilização social em torno do combate ao analfabetismo escolar, a APRECE e a UNDIME/CE, com a parceria técnica e financeira do UNICEF, criaram o **Programa Alfabetização na Idade Certa - PAIC**, com o objetivo de apoiar os municípios cearenses na melhoria da qualidade do ensino, da leitura e da escrita nas séries iniciais do ensino fundamental, contando com a adesão de 60 municípios, através de um pacto de cooperação (CEARÁ, 2022, on-line).

A partir de 2007, esse programa foi assumido pelo Governo do Estado do Ceará, por meio da Secretaria da Educação do Estado do Ceará - SEDUC, tornando-o uma política pública, tendo ainda como parceiros a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Ceará - UNDIME/CE, a Universidade Federal do Ceará - UFC e o Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF.

Assim, um pacto de cooperação foi assinado entre o governo estadual e os seus 184 municípios, com foco na alfabetização inicial dos estudantes. Nesse sentido, fez-se necessário desenvolver várias ações que pudessem combater o analfabetismo e, mais ainda, preveni-lo.

O compromisso dos municípios envolvia várias ações entre as quais a valorização e profissionalização dos docentes, revisão de planos de cargos, carreira e remuneração do magistério municipal, definição de critérios técnicos para a seleção de diretores escolares, implantação de sistemas municipais de avaliação de aprendizagem de crianças, ampliação do acesso à educação infantil, e adoção de políticas locais para incentivar a leitura e a escrita. Em contrapartida, o estado do Ceará se comprometia com oferecer aos municípios apoio à gestão municipal, formação continuada para os professores da educação infantil ao 2º ano do ensino fundamental, livros de literatura infantil para as salas de aula e materiais didáticos para professores e alunos (MOTA *et al.*, 2019, p. 6).

A estruturação do PAIC envolve ações que competem aos municípios, como a valorização dos docentes, revisão de planos de cargos carreira e remuneração, definição de critérios para a escolha de diretores escolares, desenvolvimento de sistemas de avaliações municipais, ampliação da educação infantil e políticas voltadas ao desenvolvimento da leitura

e da escrita; e outras que são compromisso do estado, como oferecer apoio gestacional aos municípios, formação continuada de professores (Ed. Infantil e 2º ano do E.F.), livros infantis e disponibilização de materiais didáticos para professores e alunos.

Como já mencionado, aliada ao Programa está a avaliação do SPAECE-Alfa, que atua como meio de monitoramento das aprendizagens consolidadas pelos estudantes, subsidiando o desenvolvimento de estratégias de melhoria para a etapa da alfabetização. Essa avaliação é aplicada anualmente a todos os alunos do Ceará matriculados no 2º ano e realiza um diagnóstico sobre o nível de leitura consolidado pelos estudantes.

O SPAECE-Alfa apresenta os resultados dos estudantes por meio da escala de proficiência, que varia de 0 - 500 pontos. Os padrões de desempenho são definidos e os cortes numéricos agrupam os resultados na Escala de Proficiência em cinco diferentes níveis: não alfabetizados, alfabetização incompleta, alfabetização intermediária, alfabetização suficiente e alfabetização desejável.

A interpretação das habilidades consolidadas em cada um dos níveis pode ser visualizada no quadro a seguir.

Quadro 14 - Padrões de Desempenho SPAECE-Alfa

CORTE NUMÉRICO	NÍVEL DE PROFICIÊNCIA	DIAGNÓSTICO
< 75	NÃO ALFABETIZADO	Os alunos apresentam dificuldades em realizar as tarefas propostas no teste, o que indica que seus conhecimentos sobre a escrita são mínimos. Esses alunos ainda não reconhecem, por exemplo, como as letras podem ser utilizadas na escrita.
> 75 e < 100	ALFABETIZAÇÃO INCOMPLETA	Os alunos demonstram ter iniciado um processo de domínio e sistematização de habilidades consideradas básicas e essenciais à alfabetização. Já sabem que as letras são utilizadas para escrever e sabem como a escrita se organiza na página. Além disso, leem, com compreensão, palavras formadas por sílabas no padrão consoante/vogal.
> 100 e < 125	ALFABETIZAÇÃO INTERMEDIÁRIA	Esses alunos demonstram um salto qualitativo em sua formação como leitores, pois conseguem ler com autonomia palavras que apresentam padrões silábicos mais complexos e, também, localizar informações em textos curtos, de vocabulário simples. Além disso, demonstram uma maior familiaridade com textos escritos, pois conseguem reconhecer a finalidade de alguns gêneros textuais de maior circulação.
> 125 e < 150	ALFABETIZAÇÃO SUFICIENTE	Os estudantes conseguem realizar tarefas que exigem habilidades de leitura mais sofisticadas, pois começam a desenvolver habilidades de compreensão global do texto. Esses alunos podem ser considerados alfabetizados, embora ainda apresentem dificuldades para fazer leituras mais extensas.
> 150	ALFABETIZAÇÃO DESEJÁVEL	Conseguem identificar o assunto de um texto, o que indica que já estabelecem ligações entre as suas partes para chegar ao sentido global. Esses alunos, provavelmente, apresentam uma leitura mais autônoma, o que é importante para o

	prosseguimento de sua trajetória escolar.
--	---

Fonte: Adaptado de Ceará (2018).

O Space-Alfa utiliza as diferentes cores acima para simbolizar cada nível da escala. A partir dos resultados da avaliação, Estado e municípios passam a conhecer como está sendo o desenvolvimento dos seus estudantes em relação à leitura e então poderão desenvolver ações tanto pedagógicas (no âmbito dos profissionais da educação) como na gestão dos recursos necessários para que a aprendizagem ocorra de forma satisfatória (no âmbito da gestão) ou, ainda, desenvolver e/ou aprimorar políticas públicas voltadas para a alfabetização (no âmbito governamental).

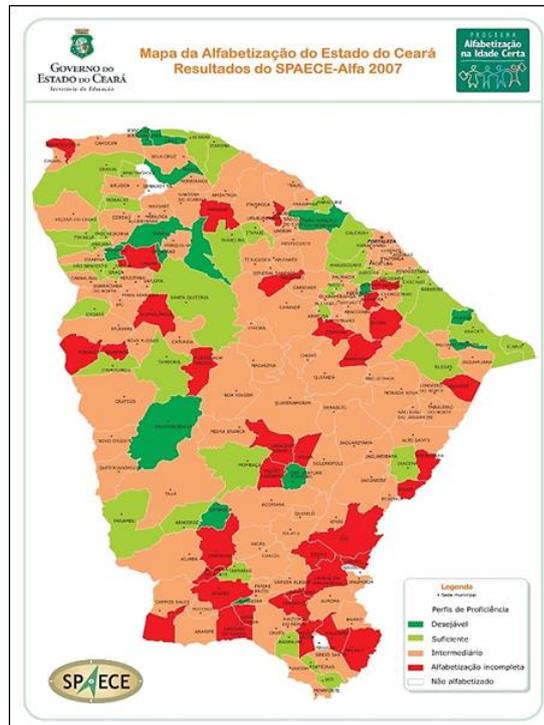
Além disso, o estado desenvolveu um sistema de incentivos, tendo os resultados do SPAECE como critério de escolha dos municípios ou instituições que estariam aptas a receber prêmios e bonificações.

Sendo assim, foram criadas duas políticas de incentivos para os municípios e escolas: o Prêmio Escola Nota Dez e novas regras para o Imposto de Circulação Mercadorias e Serviços (ICMS) para potencializar as ações do PAIC. Em 2008, o governo do estado alterou a distribuição do ICMS com base em critérios que beneficiam os municípios em função da taxa de aprovação obtida a partir dos resultados dos alunos. Esse modelo de incentivo está alinhado ao modelo de gestão pública por resultados, porque visa a induzir as gestões municipais e escolares a se esforçarem mais por melhores resultados, e a participarem ativamente da corrida pelo sucesso da alfabetização de suas crianças (MOTA *et al.*, 2019, p. 8).

Alguns autores criticam essa forma de controle por meio de premiações e bonificações, à medida que o alcance dos resultados das avaliações passa a ser mais importante do que a própria aprendizagem dos discentes. Foram identificadas, por meio de pesquisas, situações em que professores e escola treinavam seus alunos para as avaliações externas, a fim de conquistar o prêmio (BONAMINO, 2012).

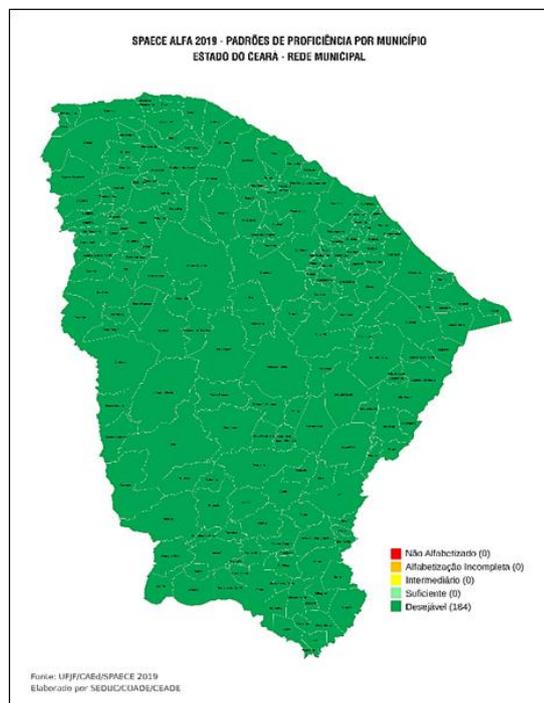
Traçando uma análise dos resultados do SPACE-Alfa desde a sua primeira aplicação, vê-se que o estado, gradativamente, conquistou resultados bastante animadores. As imagens a seguir mostram o mapa do Ceará e o nível de alfabetização alcançado em cada município no ano de 2007 (Figura 4), primeira aplicação do SPAECE-Alfa, e em 2019 (figura 5), quando o estado apresentou resultado inédito: média de 100% dos municípios no nível alfabetização desejável.

Figura 4 - Mapa Spaece-Alfa (2007)



Fonte: Ceará (2008).

Figura 5 - Mapa Spaece-Alfa (2019)



Fonte: Ceará (2020).

Apesar das análises críticas, que devem ser consideradas, a evolução no quantitativo de alunos que atingiram o nível desejável na alfabetização mostra que o PAIC alcançou resultados significativos ao longo do seu desenvolvimento. A priorização dada pelo governo à etapa da alfabetização confirma que é possível alfabetizar as crianças, desde que políticas públicas sejam planejadas e monitoradas sistematicamente.

5 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA SALA DE AULA: FOCO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Diferentemente das avaliações externas, que têm como foco principal avaliar a instituição educativa, normalmente por meio de testes padronizados e/ou questionários aplicados aos discentes, docentes e escola, com vistas a “comprovar” a qualidade do ensino ofertado, a avaliação em sala de aula tem como foco o processo de ensino e aprendizagem, visando, ainda, subsidiar a prática docente.

Esse tipo de avaliação, defendida por autores como Hoffman (1993;2018), Perrenoud (1999), Luckesi (2011,2018), entre outros, embora esteja presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96), com características de “avaliação contínua”, “cumulativa” e com prevalência dos aspectos “qualitativos” sobre os quantitativos (Art. 24, Inciso V, alínea “a”), ainda se configura como desafio na prática educacional.

O termo avaliação contínua está relacionada a uma avaliação definida como avaliação formativa, criada por Scriven, em 1967. Na concepção desse autor, a avaliação assume diferentes funções de acordo com o contexto em que está inserida, assumindo um papel somativo – quando é realizada ao final do processo e relacionada à decisão – ou formativo – quando é realizada ao longo do processo, uma constante, no sentido de aprimoramento (VIANNA, 2000).

Para Haydt (2008) *apud* (PRADO; BRAGA, 2017), a avaliação educativa tem três funções: diagnóstica (avaliação de uso diagnóstico do nível inicial de aprendizagem dos estudantes, podendo ser aplicada no início do ano letivo, semestre ou sempre que se desejar sondar o nível de aprendizagem dos estudantes); formativa (ocorre durante todo o percurso de aprendizagem, indicando tanto para os docentes como para os discentes o caminhar da aprendizagem, se é necessário rever práticas, metodologias, instrumentos etc.); e somativa (possui função classificatória e ocorre geralmente ao final de um percurso educativo, a fim de mensurar aprendizagens consolidadas).

Segundo Villas Boas (2006), a avaliação somativa, com características de classificatória, excludente e seletiva, ainda está bastante presente na educação escolar brasileira, com foco na nota e/ou na reprovação dos estudantes.

A ideia de avaliação nessa perspectiva remete às classificações, aos boletins escolares, à ideia de informações codificáveis, transmissíveis, que contabilizam os conhecimentos. Melhor seria então falar de observação formativa, quando se permite orientar

e otimizar as aprendizagens em curso, sem preocupação de classificar, certificar e selecionar (PERRENOUD, 1999).

Luckesi (2011) acredita que a concepção de avaliação adotada pelas instituições educativas transmite tanto para os alunos como para os professores como a escola valoriza o processo de ensino e aprendizagem. Assim, há divergências entre a avaliação dita tradicional e aquela que mais se adequa ao ensino contemporâneo.

No modelo tradicional de avaliação, o foco é na promoção dos alunos. As notas são registradas, as provas são vistas como um fator negativo e ameaçador, e o objetivo principal das instituições são os resultados e não o processo de ensino e aprendizagem. No modelo dito adequado, o foco é na aprendizagem, as avaliações são um instrumento diagnóstico e indicam passos para a progressão da aprendizagem. Os estabelecimentos de ensino estão centrados na qualidade (LUCKESI, 2011).

Somente por meio da avaliação contínua realizada pela escola é que há possibilidade de se identificar as conquistas e os problemas dos alunos, dando à escola subsídios para exercer a sua função, que é de ensinar, promovendo o acesso aos conhecimentos e o desenvolvimento das aprendizagens dos educandos. Desse modo, o professor tem à sua disponibilidade um recurso diagnóstico que o permite levar em consideração todo o progresso dos estudantes.

A avaliação continuada da aprendizagem nos permite identificar as conquistas e os problemas dos alunos, auxiliando a escola a exercer sua função básica, que é ensinar e aprender promovendo o acesso ao conhecimento, transformando-se num recurso de diagnóstico para o professor. Dessa maneira, a avaliação precisa adequar-se à natureza da aprendizagem, não pode levar em conta somente o produto (resultado das tarefas), mas principalmente o processo (o que ocorre no caminho) (BARBOSA, 2008, p. 6).

A avaliação formativa ocorre na interação constante entre professor e aluno em sala de aula, onde o docente analisa frequentemente a aprendizagem dos estudantes e reorganiza o seu trabalho pedagógico.

[...] a avaliação cumpre, também, função formativa, pela qual os professores analisam, de maneira freqüente e interativa, o progresso dos alunos, para identificar o que eles aprenderam e o que ainda não aprenderam, para que venham a aprender, e para que reorganizem o trabalho pedagógico. Essa avaliação requer que se considerem as diferenças dos alunos, se adapte o trabalho às necessidades de cada um e se dê tratamento adequado aos seus resultados (VILLAS BOAS, 2006, p. 78).

Perrenoud (1999) considera avaliação formativa toda aquela que ajuda o aluno a se desenvolver, que objetiva regular as aprendizagens dos discentes e seu desenvolvimento como um projeto educativo. Assim, na sua concepção, a avaliação produz efeitos de regulação com finalidades interventivas, a fim de solucionar os problemas encontrados. Durante a avaliação, ocorrem outros processos envolvidos no ato avaliativo: as observações e as representações que orientam a intervenção.

Nesse sentido, uma das primeiras fases da avaliação é a observação, que possibilita uma visão realista das aprendizagens dos estudantes. Ela pode ser realizada de várias formas, desde que ajude a produzir informações úteis.

A observação formativa pode ser instrumentada ou puramente intuitiva, aprofundada ou superficial, deliberada ou acidental, quantitativa ou qualitativa, longa ou curta, original ou banal, rigorosa ou aproximativa, pontual ou sistemática [...] uma observação medíocre tem pouca chance de orientar uma intervenção eficaz (PERRENOUD, 1999, p. 104).

No que tange ao conceito de intervenção, o autor defende que essa ação esteja menos atrelada a um padrão esperado, mas sim considere as várias nuances que estejam envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, como as causas das dificuldades, necessidade de desenvolvimento de pré-requisitos essenciais, interpretações dos erros, contextos, condições de vida e de trabalho do indivíduo na escola e fora dela.

A inclusão da avaliação formativa na prática do professor vem a contribuir tanto para a otimização da aprendizagem dos alunos quanto da sistematização do ensino, a fim de alcançar seus objetivos. Assim, a ideia da avaliação formativa pressupõe que o professor possa corrigir eventuais falhas durante o percurso de aprendizagem. É importante que o professor entenda a diversidade de alunos que há em sala de aula e a diversidade de desenvolvimento cognitivo, respeitando-as. Muitas vezes, faz com que os alunos percam tempo em aprendizagens que para eles já foram desenvolvidas, em detrimento daqueles que estão aquém ainda do desejado. Por outro lado, preocupando-se com todos de forma homogênea, esquece-se de um olhar mais diferenciado para aqueles que realmente precisam de ajuda (PERRENOUD, 1999).

Na concepção de Luckesi (2011, p. 63), “[...] o ato de avaliar tem como função investigar a qualidade do desempenho dos estudantes, tendo em vista proceder a uma intervenção para a melhoria dos resultados, caso seja necessária”. No ato da investigação sobre o desempenho escolar dos estudantes, o docente conhece o seu estado de aprendizagem,

ou seja, o que ele aprendeu e o que ele ainda não aprendeu. A partir de então, desenvolve intervenção de reorientação até que ele aprenda, sobretudo definindo aqueles conhecimentos essenciais para o progresso do ensino e aprendizagem.

O autor defende o uso da avaliação diagnóstica⁹, a ser utilizada como subsidiária da prática pedagógica docente, pois é ela que mostra se houve investimentos necessários na aprendizagem dos estudantes ou, ainda, revela que há necessidade de maior investimento e mais cuidados para que os estudantes aprendam o necessário.

Hoffmann (2018) explica que todo processo educativo tem por intenção: observar o aprendiz, analisar e compreender suas estratégias de aprendizagem, e tomar decisões favoráveis à continuidade do processo. Caso não se cumpra uma dessas fases, a avaliação não ocorreu, pois, apenas observar o aluno ou realizar correções de atividades ou testes e registros de notas não é avaliação. A avaliação necessita da mediação, da “[...] intervenção pedagógica, decorrente da interpretação das tarefas, uma ação pedagógica desafiadora e favorecedora à superação intelectual dos alunos” (p. 1).

Desse modo, cabe ao professor sistematizar suas ações perante o desenvolvimento de ações: planejar tarefas avaliativas, destinar tempo para as análises e devolução aos estudantes, desenvolver estratégias interativas, entre outras. No contexto da avaliação contínua, a avaliação não deve ocorrer somente por etapas definidas como bimestres, semestres, ano letivo, pois, embora esses sirvam como registros importantes, são ações pontuais de um trabalho anterior, ocorrido constantemente por meio das interações em sala de aula.

O processo avaliativo se desenvolve concomitante ao desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Anotações sobre seu desempenho bimestral, por exemplo, são pequenas “paradas” de um trem em movimento, ou seja, momentos de o professor dar notícias sobre o caminho percorrido pelo aluno até aquele momento. Da mesma forma, o significado essencial desses registros é servirem de pontos de referência para a continuidade das ações educativas, do próprio professor ou de professores que lhe sucederem, quando são feitos ao final de anos letivos (p.1).

Hoffmann (2018) propõe a prática de uma avaliação mediadora, ancorada nos estudos de Piaget e Vygotsky, na qual os processos de aprendizagem ocorrem por meio da mediação do meio e sujeitos mais experientes. No contexto escolar, o professor tem um papel de auxiliar a aprendizagem dos estudantes, propor-lhes desafios compatíveis com a sua

⁹ Luckesi (2011, 2018) considera que a avaliação diagnóstica se insere em um contexto democrático do ensino e repudia avaliações classificatórias e seletivas que em nada contribuem para os avanços e crescimento dos estudantes.

capacidade, ativar o desenvolvimento de suas potencialidades, envolvê-los em práticas pedagógicas que promovam a internalização de novos conhecimentos.

Dessa forma, tanto Piaget quanto Vygotsky fundamentam o papel insubstituível do educador na construção do conhecimento, defendendo a importância da interação adulto/criança e criança/criança como desencadeadora dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. Sugerem ambos, de forma vigorosa em seus estudos, a intervenção pedagógica desafiadora, seguindo o princípio de que o único bom ensino é o que acompanha o desenvolvimento dos alunos, salientando a importância da confiança mútua e da reciprocidade do pensamento educador/educando, assim como alertam para a função representativa e simbólica da linguagem no processo de aprendizagem. Em sintonia com tal perspectiva teórica, o processo de avaliação mediadora tem por intenção, justamente, promover melhores oportunidades de desenvolvimento aos alunos e de reflexão crítica da ação pedagógica, a partir de desafios intelectuais permanentes e de relações afetivas equilibradas (HOFFMANN, 2018, p. 4).

Em sala de aula, os professores estão constantemente avaliando seus alunos. De maneira fluida, eles conhecem algumas de suas potencialidades e dificuldades e, de maneira rápida, a partir do acesso às avaliações dos discentes, podem também se autoavaliar, redirecionando seus objetivos e formas metodológicas de apresentar os conteúdos escolares. As avaliações continuadas têm, portanto, o objetivo de redirecionar o fazer pedagógico e, conseqüentemente, fazer com que os alunos superem dificuldades e/ou ampliem os seus conhecimentos (GATTI, 2003).

Com a compreensão ampla sobre o que é a avaliação em sala de aula, o professor pode coletar as informações sobre as aprendizagens dos sujeitos por meio de instrumentos avaliativos variados.

A prova, por muito tempo, foi o principal recurso utilizado para avaliar a aprendizagem dos estudantes e, embora na atualidade outros instrumentos tenham surgido, ela ainda assume um caráter de formalidade ou seriedade muito forte, transmitindo maior confiança nos resultados, o que inibe o desenvolvimento de novas práticas avaliativas. Para que esse instrumento continue a ser utilizado, algumas modificações se fazem necessárias, adequando-o a uma perspectiva formativa da avaliação (MORAES, 2011).

Villas Boas (1998) reforça que o planejamento da avaliação deve acompanhar o desenvolvimento de todo trabalho pedagógico realizado por todo o grupo de profissionais que atuam na escola. Nesse sentido, deve-se analisar e propor o uso de procedimentos variados de avaliação. Cada tipo de avaliação assume objetivos diferenciados que devem ser levados em consideração na escolha que melhor se adequa aos objetivos dos processos de ensino e aprendizagem, quais sejam:

- Questões objetivas de testes são meios rápidos e simples de avaliar as aprendizagens de fatos, datas, nomes, vocabulário, habilidades básicas de adição e subtração, entre outras. Apropriadas para se avaliar conceitos e princípios;
- Questões abertas, atividades práticas e projetos são mais apropriadas para as aprendizagens de compreensão (situações em que os alunos apliquem seus conhecimentos em contextos reais) e de maior complexidade (capacidades de análises, interpretações, críticas, sínteses);
- Observações, entrevistas e conversas informais contribuem para que o professor conheça melhor os níveis de aprendizagem dos estudantes, mas necessitam ser planejadas e registradas;
- Para acompanhar o desenvolvimento do trabalho, as atividades de portfólios são um meio auxiliar. As pastas de portfólios podem armazenar as produções dos alunos selecionadas tanto por eles mesmos como pelos professores, visualizando de forma organizada os esforços, progressos e suas necessidades a partir das produções realizadas ao longo do percurso escolar.

Os diversos autores que estudam a avaliação da aprendizagem, embora utilizem diferentes nomenclaturas para referir-se ao ato de avaliar os processos educativos – como Luckesi (2011, 2018), que defende a avaliação diagnóstica e o uso de seu aspecto subsidiário na prática docente; Perrenoud (1999), que acredita no papel regulador da avaliação da aprendizagem formativa; ou a pesquisadora Hoffmann (2018), que apresenta a avaliação mediadora a ser utilizada nos processos educativos –, assumem o papel indissociável da avaliação com os processos de ensino e aprendizagem. Assim, a avaliação teria a função básica de orientar as práticas pedagógicas interventivas, com intenção de ajudar o aluno a avançar em suas aprendizagens cotidianamente.

6 A PANDEMIA DA COVID-19 E SUAS CONSEQUÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Em dezembro de 2019, o mundo foi surpreendido pelo surgimento de uma doença originária na cidade de Wuhan, na China: a Covid-19. De acordo com o Ministério da Saúde,

A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Pertence ao subgênero Sarbecovírus da família Coronaviridae e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos (BRASIL, 2021b, on-line).

Pelo seu alto índice de contágio, abrangendo um grande número de pessoas de diversos países, a Organização Mundial da Saúde - OMS decretou, a partir de março de 2020, a pandemia.

Uma das formas de conter a propagação do vírus é a prática da quarentena ou isolamento social, já que o vírus é transmitido através do contato com alguém infectado, seja por meio de um aperto de mão, exposição a gotículas respiratórias expelidas contendo o vírus ou aerossóis (gotículas respiratórias menores suspensas no ar). Isolamento e distanciamento social, além da higienização das mãos e uso de máscaras, foram as principais recomendações da OMS, a fim de minimizar o número de pessoas infectadas (BRASIL, 2021b).

Assim, em decorrência da pandemia, os sistemas de ensino públicos e privados brasileiros precisaram fechar suas portas físicas e atuar de forma não presencial, estratégia para evitar ou minimizar a possibilidade de contágio da Covid-19 entre as pessoas e manter o sistema educacional funcionando.

Inicialmente, precisamos situar o leitor desta tese sobre a visão macro do governo em relação à pandemia. Nesse período, o Brasil está sendo governado pelo Presidente da República Jair Messias Bolsonaro (2019 -), que assumiu o cargo em janeiro de 2019. Desde o início da crise sanitária, o então presidente deu entrevistas a jornalistas e se pronunciou em redes sociais com certo desdém em relação à gravidade da doença, o que acarretou em falta de medidas a contento que pudessem minimizar a propagação do vírus no Brasil.

Dessa forma, desde que a OMS declarou a pandemia, o Presidente da República não manejou a situação de maneira assertiva. Muito antes, pelo contrário, houve uma série de contradições e desencontros entre ele e o então Ministro da Saúde, Henrique

Mandetta, sobre a melhor metodologia a ser adotada diante da chegada e do alastro viral pelo país (MARQUES, 2020, p. 12-13).

Se, diante da crise sanitária, assistíamos a um descompasso entre Ministro da Saúde e Presidente da República, no campo educacional não foi diferente. Embora uma das primeiras medidas adotadas pelo governo tenha sido a suspensão das atividades presenciais, respaldada por meio da publicação da Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020, o surgimento da pandemia da Covid-19 e a conseqüente impossibilidade de interações de forma presencial exigiam outras mudanças emergenciais do campo educacional, o que não ocorreu.

Sobretudo para os estudantes pertencentes à educação básica pública, faziam-se necessárias adaptações para além dos aspectos de cunho pedagógico, o que incluía estratégias de diálogo entre famílias e escola, entrega de material escolar, merenda, condições de acesso à *internet*, adoção de estratégias que pudessem evitar/minimizar o abandono escolar, acompanhamento psicológico a todos os profissionais, alunos e famílias envolvidos no processo de ensino e aprendizagem escolar, entre outras.

Dados divulgados pela Nações Unidas (BRASIL, 2021) revelam que, desde o início da pandemia, as escolas estiveram fechadas por uma média de 3,5 meses (14 semanas), considerando a realidade mundial. Em contexto local, esse número aumenta para 5,5 meses (20 semanas), o que equivale a dois terços de um ano acadêmico. Além disso, foi constatado que há diferenças regionais: enquanto que na América Latina e Caribe, a média foi de cinco (5) meses de fechamento das escolas, na Europa foi de 2,5 meses e, na Oceania, de apenas um 1 mês.

Uma nota apresentada pelo *World Bank Group Education* (LAUTHARTE, 2020) mostrou que o fechamento das escolas se fez necessário e contribuiu para a diminuição da propagação do vírus. Alguns países optaram, no início da pandemia, pelo fechamento total das escolas (156 países), entre eles o Brasil. Outros adotaram fechamentos parciais, como é o caso da Finlândia, que ofereceu a educação infantil e anos iniciais para crianças cujos pais estivessem trabalhando em setores críticos para a sociedade, enquanto outros adotaram um fechamento progressista, como o caso de Portugal, mas que apresentou aumento de casos após abrir as escolas.

Há, no entanto, questões a serem ponderadas, ainda de acordo com o documento publicado pelo *World Bank Group Education* (LAUTHARTE, 2020): fechamentos muito curtos são ineficazes para conter o vírus e fechamentos muito longos

[...] geram impactos socioeconômicos elevados, como a falta de merenda escolar, efeitos negativos na aprendizagem, obstáculos de implementação da educação a distância, além de possivelmente aumentar o abandono de alunos com menor tendência de ficar na escola em condições normais (p. 2).

No Brasil, o fechamento das escolas ocorreu por um longo período e isso provavelmente agravou as desigualdades sociais com a relação à educação dos menos favorecidos pertencentes às escolas públicas, principalmente quando comparadas as condições de ensino ofertadas aos alunos de escolas particulares.

O prolongado fechamento das escolas durante a COVID-19 provavelmente acentuou essas desigualdades. Cerca de 30% dos alunos menos favorecidos no Brasil, assim como aqueles em escolas rurais, relataram ter acesso a um computador em casa para os trabalhos escolares em 2018, contrapondo-se a quase 90% dos alunos favorecidos ou em escolas particulares (RAWKINS *et al.*, 2021, p. 12).

O fechamento das escolas no Brasil iniciou-se a partir de março/2020, após a divulgação da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, publicada pelo Ministério da Educação - MEC, orientando que as aulas presenciais fossem substituídas por aulas em meios digitais enquanto durasse a pandemia da Covid-19.

Diante de tal realidade, o campo educacional se viu, então, forçado a reinventar suas atividades, surgindo assim o Ensino Remoto – meio de interação mediado por tecnologias digitais para a comunicação entre alunos e escola à distância, com a finalidade de reduzir os efeitos negativos provocados pela pandemia no âmbito educacional.

Moreira e Schlemmer (2020) definem o Ensino Remoto como uma modalidade de ensino/aula que acontece devido às circunstâncias que impõem o distanciamento físico entre professores e alunos, já adotado em países do Oriente Médio, por exemplo, devido a conflitos armados. No momento atual, “vem sendo adotada nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo, em função das restrições impostas pelo COVID-19, que impossibilita a presença física de estudantes e professores nos espaços geográficos das instituições educacionais” (p. 8).

Importante destacar que o Ensino Remoto, apesar de utilizar ferramentas digitais na maioria dos casos e ocorrer de forma não presencial, não deve ser confundido com Educação a Distância (EaD), que é uma modalidade de ensino já consolidada na legislação brasileira. Joye, Moreira e Rocha (2020), em seu artigo intitulado “Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19”, discutem a diferença entre as terminologias com o objetivo de

esclarecer-nos o que vem sendo desenvolvido pelo campo educacional durante a crise sanitária causada pela pandemia da Covid-19. De acordo com as autoras, o Ensino Remoto/Atividade Remota Emergencial

[...] envolve o uso de soluções de ensino e produção de atividades totalmente remotas, como, por exemplo, a produção de videoaulas que podem ser transmitidas por televisão ou pela Internet. Essas aulas estão sendo ministradas digitalmente e retornarão ao formato presencial assim que a crise sanitária tiver sido resolvida ou controlada. O objetivo principal nessas circunstâncias não é recriar um novo modelo educacional, mas fornecer acesso temporário aos conteúdos e apoios educacionais de uma maneira a minimizar os efeitos do isolamento social nesse processo (p. 13).

No que tange às diferenças entre a Atividade Remota Emergencial e a EaD, as autoras reforçam que no modelo de ensino de Educação a Distância, há compartilhamento de funções entre especialistas, como o *designer* educacional, os professores conteudistas, os produtores de multimídia, os ilustradores, os gestores de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) etc., enquanto que no Ensino Remoto, na maioria da vezes, os professores estão sendo responsáveis por tudo, desde a elaboração dos materiais até a gravação de videoaulas e, quase sempre, sem os recursos pedagógicos necessários.

De acordo com Oliveira *et al.* (2020), o que ocorreu na prática pedagógica dos professores foi uma transposição de metodologias de ensino típicas do ensino presencial para o Ensino Remoto Emergencial. Esse tipo de ensino é, portanto, temporário, e surgiu a partir das circunstâncias impostas pelo Novo Coronavírus, de modo que foi uma solução possível diante do que estamos vivendo. Ferreira *et al.* (2020) acrescentam que essa transposição do ensino presencial para o ensino remoto não é direta, pois

[...] o que tem se observado é a impossibilidade de uma transposição direta das práticas educativas realizadas na modalidade presencial para a não presencial, pois além do domínio dos artefatos tecnológicos, há um conjunto de saberes pedagógicos, específicos da modalidade online, que não é de domínio de todos os professores. Aos poucos, alunos, professores e gestores foram percebendo que realizar um ensino remoto é promover atividades via internet, em situações precárias, para dirimir os prejuízos causados pelo fechamento das escolas durante quase todo o ano letivo de 2020 (p. 289).

Considera-se ainda que essa transição improvisada e o efeito limitado do Ensino Remoto Emergencial provocarão lacunas no processo de ensino e aprendizagem, que precisarão ser sanadas a fim de garantir o direito à educação de qualidade.

Assim, o Ensino Remoto Emergencial vem ocorrendo de modo improvisado, pois os profissionais da educação, famílias e/ou alunos estavam despreparados para tal mudança.

Além disso, a falta de equipamentos eletrônicos e/ou *internet* na realidade de várias famílias brasileiras, sobretudo nas de baixa renda, dificulta a execução das atividades remotas. Pesquisas têm mostrado que a pandemia evidenciou as desigualdades sociais brasileiras em vários aspectos, inclusive educacionais, que acabou por excluir um contingente de alunos do processo de ensino e aprendizagem (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021).

Além dessas questões relacionadas às práticas pedagógicas e à sobrecarga de trabalho, o(a) professor(a), durante a prática do ensino remoto, se viu também diante de outras preocupações relacionadas às vidas pessoais dos seus alunos, ao se depararem mais de perto com situações em que a educação era uma necessidade secundária no contexto de muitas famílias acometidas pelo desemprego, desabastecimento e a fome (COLELLO, 2021).

Outra questão vivenciada na pandemia foi a dificuldade de acesso à internet e a equipamentos eletrônicos. Uma pesquisa realizada pelo TIC *Kids Online* Brasil (COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL, 2019), no período anterior à pandemia da Covid-19 (entre outubro de 2019 e março de 2020), já mostrava, por exemplo, um cenário de exclusão digital mais perceptível em alguns estratos socioeconômicos e algumas regiões brasileiras, entre crianças e adolescentes de 9 a 17 anos. Entre os motivos de não uso da internet, estão não ter acesso domiciliar, não saber usar e não ter vontade de utilizá-la.

Ainda de acordo com a pesquisa, 16,5 milhões de crianças e adolescentes de 9 a 17 anos viviam em domicílios com condições limitadas de acesso à Internet, ou seja, sem acesso (4,8 milhões) ou com velocidade de *download* abaixo do ideal. O dispositivo eletrônico mais utilizado era o celular (95%) e a maioria das crianças e adolescentes não possuíam computadores em casa. Além disso, constatou-se que as atividades de multimídia, educação e comunicação utilizando a *internet* aconteceram com maior predominância entre crianças e adolescentes de classes socioeconômicas mais elevadas e faixa etárias maiores. Infere-se que essa situação se agravou no contexto da pandemia.

De acordo Todos pela Educação (2020) *apud* Cetic (2019a):

Sobre acesso à internet, o Brasil tem hoje situação em que 67% dos domicílios possuem acesso à rede, sendo esse percentual muito diferente entre classes sociais: 99% para aqueles da classe A, 94% na B, 76% na C e 40% na DE [...]. Para os domicílios que não têm atualmente acesso à internet, o motivo mais apontado como o principal pelo não acesso é o alto custo (27%), seguido do fato de os moradores não saberem usar a internet (18%). Dados como esses indicam a necessidade de se flexibilizar a disponibilização de internet às comunidades mais vulneráveis enquanto a situação de distanciamento social se fizer necessária, para tentar elevar o acesso de estudantes à rede e buscar reduzir potenciais efeitos na desigualdade educacional (p. 9).

As ações do poder público, a fim de minimizar essas diferenças durante esse contexto de pandemia, deveriam focar nos alunos com maior vulnerabilidade socioeconômica, elevando [...] “emergencialmente o acesso das famílias mais pobres aos recursos tecnológicos e adotar, em caráter adicional, medidas de ensino a distância que não exigem uso da tecnologia (como o envio de livros e materiais impressos e orientações às famílias para estímulo das crianças e jovens) [...]” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021 p. 10).

Essas pesquisas vão ao encontro do *World Bank Group Education* (2020), quando revelam que a transição do ensino presencial para o ensino remoto provocou efeitos negativos na educação devido “(i) à falta de familiaridade com as ferramentas utilizadas no ensino EaD, (ii) à falta de um ambiente familiar motivador ao aprendizado online bem-sucedido, (iii) e à falta de congruência entre o que antes era ensinado em sala de aula e o que passa a ser ensinado online” (LAUTHARTE, 2020, p. 5).

Diante das dificuldades de implementação do Ensino Remoto Emergencial no Brasil, o subcapítulo a seguir busca refletir sobre as ações estratégicas utilizadas em prol da continuidade da educação no contexto da pandemia da Covid-19.

6.1 Ações governamentais (Brasil e Ceará) para o Ensino Remoto Emergencial

A primeira ação executada pelo Ministério da Educação - MEC foi a publicação da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, orientando que as instituições escolares substituíssem as aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durasse a situação da pandemia do Novo Corona Vírus - Covid-19. Autorizou-se também a modificação do calendário de férias, desde que cumpridos os dias letivos e horas-aula estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (200 dias letivos e 800h/a anuais).

Mais tarde, no dia 28 de abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou o Parecer CNE/CP nº 5/2020 com o assunto: “Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19” (BRASIL, 2020c, on-line).

De acordo com o Parecer, devido ao estado de calamidade pública instalado após o surgimento da Covid-19, as instituições escolares foram autorizadas a flexibilizar, excepcionalmente, as exigências do cumprimento do calendário escolar, dispensando a

obrigatoriedade do cumprimento dos 200 dias letivos, mas mantendo a carga horária de 800h/a anuais, observadas as normas a serem registradas pelos respectivos sistemas de ensino.

O CNE deu também algumas orientações para a reorganização do calendário letivo:

- a reposição da carga horária de forma presencial ao fim do período de emergência;
- a realização de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação) enquanto persistirem restrições sanitárias para presença de estudantes nos ambientes escolares, garantindo ainda os demais dias letivos mínimos anuais/semestrais previstos no decurso; e
- a ampliação da carga horária diária com a realização de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação) concomitante ao período das aulas presenciais, quando do retorno às atividades (BRASIL, 2020c, on-line).

Sobre as atividades pedagógicas não presenciais, o CNE menciona a possibilidade de realização de atividades que sejam mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação, principalmente quando essas não estiverem disponíveis. Ressalta-se ainda que a realização de atividades pedagógicas não deve se limitar à mera substituição de aulas presenciais por aulas a distância, mas sim que possam possibilitar “[...] o desenvolvimento de objetivos de aprendizagem e habilidades previstas na BNCC, currículos e propostas pedagógicas passíveis de serem alcançados através destas práticas” (BRASIL, 2020c, on-line). Além disso, recomenda-se que as escolas orientem os alunos e suas famílias a planejar suas rotinas de estudos e cumprimentos das atividades, assim como a realizar registros dessas, como, por exemplo, através de portfólios.

Em relação ao Ensino Fundamental - Anos Iniciais, o parecer reforça que os alunos do primeiro ciclo, por estarem em fase de alfabetização, demonstrariam mais dificuldades em adaptar-se ao ensino *online*, o que necessitaria da supervisão de um adulto para a realização das atividades propostas pela escola. Diante disso, a escola precisaria elaborar um roteiro de orientações, sobre o qual os pais ou responsáveis atuariam como mediadores do processo de ensino e aprendizagem sem, no entanto, substituir a função dos professores. As propostas de atividades foram as seguintes:

- aulas gravadas para televisão organizadas pela escola ou rede de ensino de acordo com o planejamento de aulas e conteúdos ou via plataformas digitais de organização de conteúdos;
- sistema de avaliação realizado a distância sob a orientação das redes, escolas e dos professores e, quando possível, com a supervisão dos pais acerca do aprendizado dos seus filhos;

- lista de atividades e exercícios, sequências didáticas, trilhas de aprendizagem por fluxo de complexidade relacionadas às habilidades e aos objetos de aprendizagem;
- orientações aos pais para realização de atividades relacionadas aos objetivos de aprendizagem e habilidades da proposta curricular;
- guias de orientação aos pais e estudantes sobre a organização das rotinas diárias;
- sugestões para que os pais realizem leituras para seus filhos;
- utilização de horários de TV aberta com programas educativos compatíveis com as idades das crianças e orientar os pais para o que elas podem assistir;
- elaboração de materiais impressos compatíveis com a idade da criança para realização de atividades (leitura, desenhos, pintura, recorte, dobradura, colagem, entre outros);
- distribuição de vídeos educativos (de curta duração) por meio de plataformas on-line, mas sem a necessidade de conexão simultânea, seguidos de atividades a serem realizadas com a supervisão dos pais;
- realização de atividades on-line síncronas, regulares em relação aos objetos de conhecimento, de acordo com a disponibilidade tecnológica;
- oferta de atividades on-line assíncronas regulares em relação aos conteúdos, de acordo com a disponibilidade tecnológica e familiaridade do usuário;
 - estudos dirigidos com supervisão dos pais;
 - exercícios e dever de casa de acordo com os materiais didáticos utilizados pela escola;
 - organização de grupos de pais, por meio de aplicativos de mensagens instantâneas e outros, conectando professores e as famílias; e
 - guias de orientação às famílias e acompanhamento dos estudantes (BRASIL, 2020c, on-line).

Embora as sugestões de propostas pedagógicas sejam diversas, recordemo-nos de que os estudantes, principalmente os pertencentes às famílias de nível socioeconômico baixo, não possuem acesso à *internet* ou a têm de baixa qualidade, e que a maioria só tem acesso ao celular para a realização das atividades, o que dificulta que o processo de ensino e aprendizagem ocorra com a qualidade esperada. O foco do governo, que deveria ser amparar os estudantes com maior vulnerabilidade social, não ocorreu.

Destaca-se ainda o abandono do Ministério da Educação para com estados e municípios que tiveram que enfrentar e dar continuidade à educação, tanto no seu papel de coordenador como em termos de seu apoio técnico e financeiro, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei nº 9396/96).

Com relação ao MEC, além da ausência de coordenação nacional, cuja responsabilidade legal é do Governo Federal, o ano de 2020 reforçou a imagem de um ministério sem capacidade de liderança e com sérios problemas de gestão. [...] a síntese da pasta, em 2020, é de inação, baixa execução orçamentária e fragilidades na governança e na pactuação com Estados e Municípios, trazendo prejuízos incalculáveis a curto, médio e longo prazos para a melhoria da qualidade da Educação Básica (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021, p. 12).

Durante o contexto da pandemia da Covid-19, o MEC trocou de Ministro da Educação¹⁰ quatro vezes, quatro vezes de secretário de Educação Básica, três vezes de presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep e três vezes de presidente do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. Essas trocas constataam uma grave ausência de coordenação nacional na atual gestão do MEC. Ademais, o Ministério cancelou envio de recursos destinados à Educação básica.

Em 11 de novembro de 2020, foi publicada a Lei nº 14.077, que confirmou o cancelamento de R\$ 707,1 milhões da ação “Apoio ao Desenvolvimento da Educação Básica”, R\$ 298,5 milhões da “Produção, Aquisição e Distribuição de Livros e Materiais Didáticos e Pedagógicos para a Educação Básica” e R\$ 23,3 milhões da “Concessão de Bolsas de Apoio à Educação Básica”. Posteriormente, por meio da Lei nº 14.103, de 19/11/2020, foram cancelados outros R\$ 110 milhões da ação “Concessão de Bolsas de Apoio à Educação Básica” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021, p. 44).

Houve também cortes e remanejamento de verbas da pasta da educação para outras áreas,¹¹ dificultando que estados e municípios pudessem cumprir com suas responsabilidades, como a de garantir a merenda escolar para os discentes, disponibilizar equipamentos para que os estudantes pudessem dar continuidade aos estudos de forma remota e/ou investir em plataformas digitais de educação etc.

De acordo com o relatório publicado pelo Todos Pela Educação (2021), o MEC limitou-se a publicar um guia com orientações para implementação dos protocolos de retorno às atividades presenciais e “[...] instituiu o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) Emergencial, por meio da Resolução nº 16, de 07/10/2020, para repasse de recursos às escolas para cumprimento dos protocolos sanitários” (p. 44). Os 197 milhões previstos para a Educação Conectada em 2020 não foram repassados, o que mostra a ausência de apoio financeiro do Ministério para com a educação durante o período da pandemia da Covid-19.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 5 de agosto de 2021, instituiu diretrizes nacionais para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e reorganização do calendário escolar. Dentre as recomendações, destacam-se a obediência aos protocolos sanitários, oferta de condições adequadas de trabalho, observância ao bem-estar físico e mental dos profissionais, realização de avaliação diagnóstica de aprendizagem, orientações de protocolos sanitários às famílias e comunidades dos estudantes.

¹⁰ Atualmente, o Ministro da Educação é Victor Godoy Veiga, nomeado por Decreto em 29 de março de 2022.

¹¹ “Os recursos foram destinados ao orçamento de outras pastas, como o Ministério da Saúde e o Ministério do Desenvolvimento Regional, da Infra-estrutura e de Minas e Energia” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021, p. 44).

As aulas podem ser planejadas de forma presencial e não presencial. O ensino remoto deve permanecer, principalmente, para aqueles estudantes de grupo de risco ou que testem positivo para a Covid-19.

A UNESCO, no Brasil, publicou uma nota sobre a situação da educação brasileira no contexto da pandemia, por região/estado, em novembro de 2021. Segundo dados publicados, a rede pública de ensino permaneceu em regime de ensino remoto na maioria dos estados até maio de 2021. No período da publicação, todos os estados se encontravam ofertando o ensino híbrido, combinando aulas presenciais com aulas remotas ou aulas 100% presenciais (BRASIL, 2021).

Em janeiro de 2022, o CNE publicou, por meio de Nota de Esclarecimento, a sugestão de que os sistemas e as redes de ensino, bem como as instituições públicas e particulares, de todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, reorganizem seus calendários escolares e priorizem o retorno presencial das aulas e atividades educacionais, considerando os déficits de aprendizado constatados desde o ano de 2020. Sendo necessário ainda a adoção de medidas que garantam a segurança das comunidades escolares, estudantes, professores e funcionários, suas famílias e do conjunto da sociedade inclusiva (BRASIL, 2022).

Uma pesquisa publicada pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime, com apoio do Itaú Social e Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, aplicada a gestores das Secretarias Municipais de Educação - SMEs (61% das redes municipais participaram da pesquisa), revelou que mais de 80% das redes municipais de educação estão, em 2022, ofertando o ensino totalmente presencial (BRASIL, 2022).

Nos Anos Iniciais do E.F., 84% das secretarias afirmaram que todos/quase todos estão ofertando atividades presenciais, 7% disseram que mais da metade está frequentando as escolas, outros 8% informaram ainda não ter iniciado o ano letivo, enquanto para 1% mais da metade está frequentando.

Outras informações presentes no documento enfatizam a realização de atividades de reposição/recuperação da aprendizagem, prejudicadas no período da pandemia. O recurso busca ativa também foi citado, ação que pretende resgatar estudantes que não voltaram às escolas pós-ensino remoto, sinalizando que a evasão escolar é uma situação a ser enfrentada.

6.1.1 A educação básica pública no Ceará no contexto da Pandemia da Covid-19

No dia 16 de março de 2020, o governador do Estado do Ceará, Camilo Santana, publicou o Decreto nº 33.510, cuja ementa “Decreta situação de emergência em saúde e dispõe sobre medidas para enfrentamento e contenção da infecção humana pelo Novo Coronavírus”. Em seu Art. 3º, Inciso III, suspende a realização de atividades, no âmbito do Estado do Ceará, por 15 (quinze) dias em todas as escolas, universidades e faculdades, das redes de ensino público, obrigatoriamente a partir de 19 de março, podendo essa suspensão iniciar-se a partir de 17 de março.

Após esse período, o Conselho Estadual de Educação do Ceará - CEEC, por meio da Resolução CEE nº 481 de 27 de março de 2020, dispôs sobre o “regime especial de atividades escolares não presenciais no Sistema de Ensino do Estado do Ceará, para fins de reorganização e cumprimento do calendário letivo do ano de 2020, como medida de prevenção e combate ao contágio do coronavírus (COVID-19)”.

De acordo com a Resolução, o regime especial de atividades escolares não presenciais pode ser estabelecido a critério das instituições ou redes de ensino públicas e privadas da educação básica e ensino superior, pertencentes ao Sistema de Ensino do Estado do Ceará (Art. 2º). Seus gestores poderão adotar as seguintes atribuições para execução do regime especial de aulas não presenciais (Art. 3º):

- I – planejar e elaborar, com a colaboração do corpo docente, as ações pedagógicas e administrativas a serem desenvolvidas durante o período em que as aulas presenciais estiverem suspensas, com o objetivo de viabilizar material de estudo e aprendizagem de fácil acesso, divulgação e compreensão por parte dos alunos e familiares;
- II – divulgar o referido planejamento entre os membros da comunidade escolar;
- III – preparar material específico para cada etapa e modalidade de ensino, com facilidades de execução e compartilhamento, como: vídeo aulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico e outros meios digitais ou não que viabilizem a realização das atividades por parte dos estudantes, contendo, inclusive, indicação de sites e links para pesquisa;
- IV – incluir, nos materiais para cada etapa e modalidade de ensino, instruções para que os estudantes e as famílias trabalhem as medidas preventivas e higiênicas contra a disseminação do vírus, com reforço nas medidas de isolamento social durante o período de suspensão das aulas presenciais;
- V – na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, deverão ser respeitadas as especificidades, possibilidades e necessidades das crianças em seus processos de desenvolvimento e que em eventual período de atividades de reposição devem-se promover atividades/reuniões com os profissionais e com as famílias/responsáveis, bem como, enfatizar e desenvolver as vivências e experiências que garantam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos no currículo contido no Projeto Pedagógico da instituição de ensino;

VI – organizar, a critério de cada instituição ou rede escolar, avaliações dos conteúdos ministrados durante o regime especial de aulas não presenciais que poderão compor nota ou conceito para o histórico escolar do aluno;

VII – zelar pelo registro da frequência dos alunos por meio de relatórios e acompanhamento da evolução da aprendizagem, mediante a execução das atividades propostas, que serão computadas como aula, para fins de cumprimento do ano letivo de 2020;

VIII – registrar as atividades realizadas em regime especial de aulas não presenciais para fins de certificação dos alunos, assim como comprovação dos estudos efetivamente realizados aos órgãos do sistema, caso demandados.

Como podemos perceber, as orientações enfatizam a necessidade de elaboração de material específico para cada etapa e modalidade de ensino, tendo os recursos tecnológicos como forma de facilitar a execução e o compartilhamento de atividades, podendo ser ou não digitais (Inciso III). A etapa da educação infantil recebe orientação especial, respeitando as especificidades, possibilidades e necessidades das crianças em seus processos de desenvolvimento, que podem ser repostas posteriormente. Quanto à avaliação dos conteúdos, ressalta-se que essa pode ser composta por nota ou conceito, registrar a frequência dos estudantes por meio de relatórios e acompanhamento da evolução da aprendizagem e as atividades realizadas para fins de comprovação dos estudos durante esse período.

Passada as orientações iniciais e, tendo em vista a permanência da crise sanitária, o CEEC publicou outras Resoluções (nº 481, de 27 de março de 2020), Decretos (nº 33.530, de 28 de março de 2020; nº 33.531, de 30 de março de 2020) e Diretrizes, com o intuito de amparar as instituições educacionais cearenses na operacionalização das aulas por meio remoto.

O Parecer nº 0205/2020, de 22 de julho de 2020, orienta as instituições de ensino a dar continuidade às atividades letivas por meio remoto até 31 de dezembro de 2020. Destaca ainda as fragilidades dessa forma de ensino, enfatizando a necessidade de formação docente e reconhecendo a capacidade criativa e de resiliência frente às dificuldades impostas pela pandemia aos professores, atribuindo o apoio dado pelos familiares aos estudantes à possibilidade de manutenção das atividades não presenciais.

A pandemia tem revelado fragilidades dos sistemas de ensino e das instituições escolares e, também, evidenciado a necessidade de mudanças urgentes na sua organização, na formação dos professores e técnicos da educação e no fazer pedagógico cotidiano. Reconhece, por outro lado, que a pandemia está descortinando a capacidade criativa e a resiliência dos professores, assim como a participação e a autonomia dos estudantes para encontrarem alternativas de superação das dificuldades pedagógicas e tecnológicas e minimizar maiores prejuízos. Nesse sentido, o apoio dado pelos familiares dos estudantes tem sido imprescindível, sem o que seria inviável a manutenção das atividades remotas como

alternativa para evitar a perda de aprendizagens e o cancelamento do ano letivo (p. 2).

Com o intuito de orientar a formação do currículo durante o contexto da pandemia da Covid-19 (2020 e 2021), a SEDUC, por meio da Coordenadoria de Cooperação com os Municípios para Desenvolvimento da Aprendizagem na Idade Certa (COPEM), da Coordenadoria de Educação e Promoção Social (COEPS), da Célula de Apoio e Desenvolvimento da Educação Infantil (CADIN) e da Coordenadoria da Diversidade e Inclusão Educacional (CODIN), apresenta as Orientações Curriculares Prioritárias do Ceará (OCPC).

A OCPC traz o conjunto de competências e habilidades para as etapas da Educação Infantil ao Ensino Fundamental que devem ser priorizadas no ensino remoto e esclarece que isso não consiste em dizer que determinadas habilidades sejam mais importantes que outras, mas sim que no contexto da pandemia “[...] foi preciso pensar em habilidades prioritárias que garantam aos professores e conseqüentemente aos alunos, melhores condições para o desenvolvimento da aprendizagem e do conhecimento” (CEARÁ, 2020, p. 31).

Na prática, a educação básica pública cearense enfrentou dificuldades na substituição das aulas presenciais para o Ensino Remoto Emergencial. Isso porque a pandemia afetou, principalmente, as camadas populares, situação que já era pré-existente no estado. Com a crise sanitária, esse cenário piorou, o que agravou a falta de condições financeiras para manter o sustento da família. Além disso, as famílias dos estudantes também não dispunham de recursos tecnológicos digitais e estrutura familiar adequada para acompanhar o desenvolvimento dos estudantes. Segundo Oliveira e Algebaile (2021, p. 212):

A crise econômica decorrente da própria expansão da crise sanitária pesa infinitamente mais sobre os que não têm reservas financeiras nem garantias de provisão de artigos básicos. E a alteração abrupta de uma condição econômica que já era limitada repercute de variados modos sobre as condições das famílias e das crianças e jovens de acompanharem um processo formativo que não lhes é conhecido. As condições de moradia, por sua vez, dificultam o pleno acompanhamento de sessões remotas em um contexto em que a maior exposição ao contágio e a baixa resolutividade do sistema de saúde desestruturam a vida cotidiana nos mais singulares aspectos.

Oliveira e Algebaile (2021) comprovam, por meio de pesquisa sobre as ações do governo do estado do Ceará durante a pandemia, que houve, por parte da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, uma gama de orientações pedagógicas, elaboração de materiais

didáticos, suporte tecnológico etc. para que se conseguisse dar continuidade ao ensino remoto/híbrido. Portanto, as principais críticas não se referem à falta de ações de cunho pedagógico do governo, mas sim aos próprios limites das ações propostas, que esbarram nas condições socioeconômicas, sociais e institucionais historicamente existentes, expondo as condições de desigualdade, onde as regras impostas pela Covid-19 não podem ser seguidas por todos de forma igualitária.

De acordo com a nota publicada pela Unesco, no Brasil, em novembro de 2021, o estado do Ceará se encontrava na seguinte situação:

Quadro 15 - Situação do Fechamento das escolas no Ceará em novembro de 2021

Fechamento: não. A partir de setembro, as salas de aula foram permitidas para funcionar com capacidade máxima (100%), respeitando o distanciamento e os protocolos sanitários, e mantida a opção de sistema híbrido, com aulas remotas.
Educação a distância: sim.
Alimentação: sim, distribuição de <i>kits</i> de alimentação.
Vacinação dos profissionais da educação: sim. Cerca de 160 mil profissionais da educação básica receberam a primeira dose da vacinação, e cerca de 70 mil receberam a segunda dose e 303 receberam dose única até outubro de 2021.
Plano de reabertura: sim, plano de retorno gradativo às aulas presenciais.

Fonte: UNESCO (2021).

Assim, podemos constatar que o Ceará ofertou o ensino totalmente remoto, pelo menos até setembro de 2021. Durante aproximadamente dois anos, alunos e professores vivenciaram a experiência com o Ensino Remoto Emergencial.

Ao longo do período, e considerando a diminuição nos avanços no número de casos e/ou número de indivíduos maiores de 18 anos vacinados, o Ceará publicou Decretos autorizando retorno de atividades presenciais, limitando a capacidade dos alunos por sala, no formato remoto e/ou híbrido – parte das atividades realizadas de forma presencial e parte de forma remota –, a depender dos níveis de ensino e das condições de saúde dos alunos (Decreto nº 34.103, de 12 de junho de 2021; Decreto nº 34.067, de 15 de maio de 2021; Decreto nº 34.058, de 01 de maio de 2021; Decreto nº 34.058, de 01 de maio de 2021; Decreto nº 34.103, de 12 de junho de 2021).

A partir do Decreto nº 34.254, de 18 de setembro de 2021, o Ceará ampliou a capacidade de alunos presenciais por sala para 100%, em todos os níveis e atividades de ensino, observado o distanciamento mínimo previsto em protocolo sanitário e garantida a opção pelo sistema híbrido.

Mais tarde, por meio da publicação do Decreto nº 34.600, de 19 de março de 2022, o Ceará liberou o funcionamento de atividades presenciais em todas as modalidades de ensino, dispensado, nos casos em que os estabelecimentos exigissem comprovante de vacinação, o cumprimento do distanciamento mínimo estabelecido. Quanto ao ambiente, preferencialmente devem ser abertos, devendo ainda os estabelecimentos assegurar a oferta de ensino híbrido/virtual aos alunos que não possuam o ciclo vacinal completo e que, por razões de saúde devidamente comprovadas em atestado ou relatório médico, não possam aderir integral ou parcialmente ao regime presencial.

6.2 O Ensino Remoto e a alfabetização: é possível alfabetizar à distância?

Alguns estudos realizados no contexto da pandemia têm levantado discussões sobre o desafio de alfabetizar à distância. Uma das questões levantadas é que a etapa da alfabetização possui especificidades que não podem ser supridas com o ensino remoto, como, por exemplo, a necessidade de interação entre colegas e materiais escritos, a mediação do professor no processo de ensino-aprendizagem, enfatizando, nesse sentido, a importância do ambiente escolar, com todas as suas possibilidades (FERREIRA, FERREIRA, ZEN, 2020).

Além disso, o despreparo docente em relação ao domínio e utilização de ferramentas tecnológicas, as condições socioeconômicas das famílias e falta de suporte auxiliar para com as crianças em casa e, muitas vezes, o não acesso à *internet* e equipamentos eletrônicos são apontados como principais obstáculos para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita durante a pandemia da Covid-19 (ABALF, 2020).

O Parecer nº 5/2020, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que trata sobre a reorganização do calendário escolar e a possibilidade de atividades não presenciais, especifica que a etapa de alfabetização requer acompanhamento constante do desenvolvimento do alunado, portanto, a presença de um adulto, pais ou responsáveis pelas crianças, seria condição indispensável para que o aluno continuasse aprendendo, no contexto da pandemia.

Nesse sentido, família e escola precisariam atuar de forma complementar, de modo que a responsabilidade pelo ensino deixe de ser apenas dos professores, passando a ser compartilhada com aqueles que convivem diariamente com as crianças. No entanto, convém destacar que “[...] as pessoas que convivem com a criança não possuem, e nem deveriam possuí-la, formação adequada para acompanhá-la em seu processo de alfabetização. O que

ocorre é que, em várias situações as crianças são abandonadas à própria sorte” (FERREIRA, FERREIRA, ZEN, 2020, p. 291).

Assim, diante de um cenário de impossibilidade de interações presenciais, escola, gestores, professores, alunos e famílias tiveram que se adaptar ao ensino remoto e reinventar/ressignificar suas práticas, já não mais compatíveis com a realidade em que se encontravam.

No que tange à prática docente, um relatório publicado pela Alfabetização em Rede (ABALF, 2020), que traz como foco o ensino remoto no campo da alfabetização durante a pandemia da Covid-19 no Brasil, apresentou-nos um panorama sobre como vem ocorrendo essa prática. A pesquisa foi aplicada por meio de questionário *online* com 14.730 docentes (Ed. Infantil e Anos Iniciais do E.F.) das diferentes regiões brasileiras: Sul (10% dos respondentes), Centro-Oeste (14% dos respondentes), Sudeste (8% dos respondentes), Norte (7% dos respondentes) e Nordeste (61% dos respondentes).

De acordo com os resultados encontrados, o pouco tempo que os docentes tiveram para se adaptar ao ensino remoto pode ter prejudicado o processo de ensino e aprendizagem, pois, na visão de 57% dos professores participantes da pesquisa, a preparação para o trabalho remoto foi razoável – sem tempo suficiente, mas as orientações recebidas foram adequadas –, enquanto que 26% dos participantes consideraram que tiveram boa formação – com tempo suficiente e orientações adequadas. Outros 14% afirmaram terem tido péssimas condições de preparação para o trabalho, com insuficiência de tempo e com orientações desarticuladas e insuficientes. No entanto, segundo análise do relatório, esses dados requerem maior aprofundamento, visto que outros fatores podem ter influenciado os respondentes, como localização da escola, se é pública ou privada etc.

Quanto às interações entre docentes e discentes, 71% disseram utilizar a ferramenta de *WhatsApp* para se comunicar com os alunos por intermédio das famílias. De acordo com o relatório, esse dado

[...] é indício da precariedade de condições de conectividade virtual das docentes e dos alunos. Surpreendente, ainda, é o uso de recursos impressos como auxílio do ensino remoto (em muitos contextos, o ensino remoto está restrito ao envio de atividades impressas para as crianças realizarem em casa, sob a orientação de pais e/ou responsáveis) (ABALF, 2020, p. 192).

Com relação ao retorno das atividades propostas aos alunos e os recursos utilizados no planejamento para o ensino remoto, 44,6% das professoras revelaram que a

maioria dos seus alunos realizam as atividades propostas, enquanto que 42% dos alunos dão retorno das atividades e apenas 7% das professoras indicam que todos os alunos realizam as atividades. Sobre recursos utilizados no planejamento das aulas remotas, o livro didático aparece como “a principal fonte (57%), seguido das atividades pesquisadas na internet (43%) combinadas com materiais construídos pelas Redes para este fim, como livros paradidáticos e sites da internet” (ABALF, 2020, p. 194). Esses dados relevam que a educação nesse contexto vem sendo desenvolvida de modo homogêneo e não democrático, ou seja, não consegue atender às necessidades individuais de cada criança. Além disso,

Sabe-se nem todas as crianças contam com apoio em casa e que muitas crianças só tiveram acesso a atividades impressas. A pandemia acabou por agudizar as desigualdades educacionais e dificultar a aprendizagem de muitas crianças. Para muitas crianças, a experiência da pandemia poderá deixar marcas profundas (MAINARDES, 2021, p. 61-62).

O trabalho de dissertação desenvolvido por Machado (2021), cujo objetivo foi de analisar a implementação de estratégias de ensino remoto na alfabetização de crianças de uma escola em Tibau do Sul/RN, traz reflexões sobre a utilização das tecnologias em espaços escolares de forma pedagógica durante o ensino remoto, reforçando que a sua implementação requer muito mais do que somente a aquisição de recursos e a automação de práticas. Segundo a autora,

As mudanças nas estratégias educativas, promovidas pelas tecnologias digitais e redes de informações, viabilizam o desenvolvimento de novos métodos, ações multiletradas que valorizam o papel e as experiências dos alunos no processo de alfabetização. Além disso, não se pode ignorar a estrutura física e pedagógica da comunidade escolar (p. 50).

Machado (2020) também insere o conceito de multiletramentos¹² e como o professor precisa considerar a realidade do educando no desenvolvimento de estratégias pedagógicas durante a pandemia. Reconhece que não só os docentes, mas todos que estão envolvidos com a educação, como o aluno, seus familiares/responsáveis, gestores etc. foram surpreendidos com essa nova realidade da pandemia e que, apesar de terem sido direcionados novos olhares para a educação, deu-se notoriedade também às fragilidades já existentes. No

¹² “As práticas de leitura e produção de textos que são construídos a partir de diferentes linguagens ou semioses são consideradas práticas de multiletramentos, na medida em que exigem letramentos em diversas linguagens, como as visuais, as sonoras, as verbais e as corporais. Já os novos letramentos remetem a um conjunto de práticas específicas da mídia digital que operam a partir de uma nova mentalidade, regida por uma ética diferente.” (BRASIL, 2018, p. 487).

entanto, mesmo nesse contexto de desafios, percebe-se que o professor desenvolveu experiências diversas para conseguir dar continuidade aos estudos e avançar no desafio de alfabetizar as crianças nesse contexto.

Apesar das dificuldades encontradas, já é possível observar iniciativas e esforços para que a educação continue se desenvolvendo por meio das tecnologias. O professor passa a reconhecer as oportunidades e enfrentar os desafios do processo de ensino de forma remota, ajustando as estratégias, métodos e currículo (MACHADO, 2020, p. 58).

Após a implementação de uma intervenção com estudantes de 2º ano do E.F. para a alfabetização utilizando o *WhatsApp* como ferramenta de comunicação, Machado (2020) considerou que a experiência foi válida para a alfabetização, com o uso das tecnologias digitais (*sites*, hipertextos, vídeos, áudios, fotos etc.). No entanto, admite que “[...] não podemos aferir as habilidades de leitura e escrita, linguagens visuais e orais e outros aprendizados sociais adquiridos pelas crianças no percurso da intervenção, mesmo sendo objetivos das estratégias de ensino remoto” (p. 132). Sinaliza ainda que seria primordial um estudo comparativo sobre como as crianças estavam antes da pandemia em relação ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita e após as práticas do ensino remoto.

Outra publicação, um artigo intitulado “*De repente, Professor Digital*”: *percepções de professores alfabetizadores sobre o ensino remoto*, de Souza *et al.* (2020), traz algumas reflexões sobre o ensino remoto, assim como demonstra a necessidade de se desenvolverem ações inovadoras nesse novo cenário educacional imposto pela Covid-19. A pesquisa reflete também sobre a relação família-escola na “construção de relacionamentos sólidos e satisfatórios e como a formação continuada dos educadores é essencial para uma prática de qualidade” (p. 1326).

A pesquisa desenvolvida por Ferreira, Ferreira e Zen (2020) com três professoras alfabetizadoras da rede privada de ensino discute as dificuldades da implementação do Ensino Remoto Emergencial com relação aos aspectos da concretização da prática docente, acompanhamento da aprendizagem das crianças e as perspectivas das professoras sobre a alfabetização durante o ensino remoto. Como resultados, as autoras destacam os limites impostos pelo ERE, pois, embora essa forma de ensino seja a única capaz de manter vínculo entre a criança e a escola, ela “[...] cerceia as possibilidades de participação em diversas práticas sociais de leitura e escrita que envolvem a participação do coletivo” (p. 296).

Nesse sentido, reconhece-se que a especificidade do processo de ensino-aprendizagem na etapa de alfabetização requer um conjunto de ações que incluem a necessidade de interação entre colegas e com materiais escritos e a intervenção docente para que a aprendizagem ocorra (FERREIRA, FERREIRA, ZEN, 2020).

Nesse contexto de ensino remoto, as práticas das docentes precisaram ser modificadas, adotando novas metodologias e artefatos digitais que, em alguns casos, eram desconhecidos. Não se nega essa necessidade de reinvenção da docência, porém a demanda no cenário pandêmico e as condições impostas para que isso acontecesse prejudicaram a educação, de forma que há necessidade de uma política de formação e condições adequadas que possam assegurar essas mudanças (FERREIRA, FERREIRA, ZEN, 2020).

A Associação Brasileira de Alfabetização - ABALF publicou, em 15 de junho de 2020, uma nota sobre a reposição das aulas remotas na Educação Básica (Parecer CNE/CP nº 5/2020), tratando da manutenção da carga horária de 800 horas que, na perspectiva da Associação, dá margem para a ampliação de atividades remotas, desconsiderando redes e estudantes que não têm condições para tal, o que aumenta a questão das desigualdades sociais e oportunidades de acesso à educação.

Com relação às orientações dadas no parecer aos professores e famílias, a ABALF critica o deslocamento da responsabilidade da educação, que deve ser dos sistemas educacionais, pois a adoção dessas estratégias requer

[...] dos professores domínio de ferramentas de comunicação virtual e digital, de mídias específicas e suas linguagens, que não se resolvem meramente do ponto de vista técnico. O uso delas aplicado à Educação requer formação específica e aprofundada, sob risco de ampliar e agravar as disparidades já existentes no sistema Educacional do país (ABALF, 2020, *on-line*).

Levanta ainda discussões bastante pertinentes, sobretudo para a etapa da alfabetização que “requer processo específico de interação constante entre professores e alunos, de modo que as ferramentas digitais apresentam limitação nesse sentido” (ABALF, 2020, *on-line*). Assim, a aula remota não permite gerenciamento pedagógico de forma a contemplar todas as necessidades do processo de ensino e aprendizagem da alfabetização, embora se reconheçam todos os esforços e competências das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação para minimizar as perdas e retrocessos educacionais em consequência da pandemia, mas observa que é preciso “voltar-se a articular/propor estratégias outras que venham a garantir os direitos de aprendizagens dos milhões de estudantes da

Educação Básica, especialmente os alfabetizandos, cada uma com sua realidade, de modo a alcançar uma efetiva aprendizagem” (ABALF, 2020, on-line).

A nota técnica publicada pelo Todos Pela Educação (2021), com o objetivo de apresentar os impactos já observáveis da pandemia da Covid-19 na alfabetização de crianças brasileiras, revelou que houve um aumento no número de crianças entre 6 a 7 anos que, entre os anos de 2019 a 2021, não sabiam ler e escrever. Esse aumento foi de 63%, segundo seus responsáveis. Enquanto em 2019 o percentual de crianças nessa situação foi de 25,1% (1,4 milhão de crianças), em 2021 esse percentual aumentou para 40,8% (2,4 milhões de crianças).

Dados complementares da pesquisa mostraram que essa diferença é maior entre crianças pretas e pardas (47,4% e 44,5% em 2021 contra 28,8% e 28,2% em 2019) do que entre crianças brancas (35,1% em 2021 contra 20,3% em 2019). Entre as crianças mais ricas e mais pobres, também encontraram diferenças significativas. O percentual das que não sabiam ler e escrever aumentou de 33,6%, em 2019, para 51,0% em 2021, entre as crianças mais pobres; por outro lado, dentre as crianças mais ricas, o aumento foi de 11,4% em 2019 para 16,6% em 2021.

O Gráfico 2 mostra os percentuais de crianças não alfabetizadas entre os anos de 2012 a 2021, no qual podemos perceber que, no contexto da pandemia (2020 e 2021), houve um acréscimo no número de crianças não alfabetizadas.

Gráfico 2 - Percentual de crianças de 6 e 7 que não sabem ler e escrever (2012 -2021)



Fonte: Todos Pela Educação (2021).

Por fim, utilizando-se os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), de 2012 a 2021, feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o relatório técnico publicado pelo Todos pela Educação (2021) concluiu

que a pandemia agravou a situação da alfabetização no Brasil, aumentando o número de crianças não alfabetizadas, e que esse impacto foi maior entre as crianças negras e de nível socioeconômico mais baixo. “As ações presentes e futuras do Poder Público - nas esferas municipais, estaduais e federal - são fundamentais para a mitigação de tantos efeitos negativos” (p. 8).

7 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em virtude do objetivo central deste estudo, que consiste em analisar a implementação do Ensino Remoto Emergencial, suas práticas pedagógicas inovadoras de alfabetização e avaliação desenvolvidas por professores do 2º ano do E.F., de municípios do estado do Ceará, no contexto da pandemia causada pela Covid-19, esta pesquisa é do tipo estudo de campo e possui uma abordagem qualitativa e quantitativa.

7.1 Tipo de pesquisa

O nível adotado nesta pesquisa foi o descritivo-exploratório. Conforme Gil (2011, p. 28), pesquisas descritivas “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno [...]”, enquanto as exploratórias têm como “[...] principal finalidade desenvolver, esclarecer, modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (p. 27).

7.2 Lócus da pesquisa

A pesquisa foi aplicada a professores pertencentes a escolas municipais localizadas no estado do Ceará. Segundo os dados divulgados pela Secretaria Estadual de Educação - SEDUC (2019), no Ceará existem 3.164 escolas municipais, distribuídas entre cento e oitenta e quatro (184) municípios, que estão sob a responsabilidade de vinte e uma (21) credes (APÊNDICE A).

A escolha das escolas participantes se deu a partir de uma análise prévia da lista divulgada no *site* oficial da Seduc-CE, contendo os últimos resultados do SPAECE-Alfa (2019), ano anterior ao fechamento das escolas devido ao surgimento da Covid-19, quando o Ceará apresentou os seguintes resultados: 0,5% (463) estudantes no nível não alfabetizado; 2% (1.779) no nível alfabetização incompleta; 4,7% (4.087) no nível intermediário; 8% (6.985) no nível suficiente e 84,7% (73.726) no nível alfabetização desejável.

Ao analisar esses resultados, constatou-se que, dos 184 municípios cearenses, 20 (10,86%) obtiveram 100% de suas escolas com alunos no grupo de alfabetização no nível desejável, totalizando 163 escolas, com 3.277 estudantes.

Nesse sentido, inicialmente, objetivamos realizar uma pesquisa por amostragem, do tipo por acessibilidade ou conveniência, na qual, de acordo com Gil (2011, p. 94), “o pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo”. Logo, atribuiu-se como critério de escolha de escolas a serem investigadas: escolas pertencentes aos 20 municípios que tiveram resultados de 100% dos estudantes de 2º ano do E.F. no nível de alfabetização desejável, segundo dados do SPAECE-Alfa - 2019 (APÊNDICE B).

A atribuição de critério de escolha dentre os municípios com escolas com 100% das turmas alfabetizadas partiu da premissa de que esses municípios e suas escolas desenvolveram um trabalho de qualidade para a etapa de alfabetização, antes do início da pandemia (2019), de modo a contemplar todos os estudantes pertencentes àquelas instituições no nível de alfabetização desejável, ou seja, com proficiência acima de 150 pontos. Essa premissa nos motivou a conhecer como essas mesmas instituições iriam dar continuidade ao “sucesso” na alfabetização durante a pandemia da Covid-19, considerando que, no ano anterior a esse fato, foram destaque na alfabetização.

Esclarecemos que, embora o questionário eletrônico tenha sido enviado aos 20 municípios, conforme previsto, recebemos retorno de apenas 8 deles, totalizando 35 professores participantes da pesquisa pertencentes aos municípios com 100% dos alunos no nível alfabetização desejável em 2019.

Desse modo, com o objetivo de ampliar a pesquisa, enviamos também o questionário para os municípios de Sobral/CE e Cruz/CE, considerando que são destaque nas avaliações externas (Ideb 8,4 e 8,3, respectivamente) e, em recente pesquisa sobre Índice de Oportunidades da Educação Brasileira (Ioeb)¹³, em 2021, conquistaram o primeiro lugar em nível nacional (O POVO, 2021). Quanto à participação dos professores, somente 1 docente do município de Sobral participou da pesquisa, enquanto 21 (vinte e um) professores do município de Cruz aceitaram colaborar com a mesma.

No total, tivemos a participação de cinquenta e duas (52) escolas pertencentes a dez (10) municípios cearenses.

¹³ O Ioeb (Índice de Oportunidades da Educação Brasileira) indica as oportunidades educacionais oferecidas para todas as crianças e jovens em um município ou estado.

7.3 Sujeitos da pesquisa

A fim de conhecermos a realidade operacional dos professores de turmas de 2º ano do E.F. durante o ensino remoto, os sujeitos investigados foram cinquenta e sete (57) professores (as) de Língua Portuguesa (LP) do 2º ano do Ensino Fundamental, vinculados às cinquenta e duas (52) escolas, de dez (10) municípios do estado do Ceará.

A opção por essa etapa de ensino justifica-se pelo fato de as turmas de 2º ano participarem da avaliação externa estadual SPAECE-Alfa, ocorrendo, portanto, monitoramento do desempenho dos alunos. Além disso, presume-se que esses estudantes vivenciaram o ensino remoto em 2020, quando estavam no 1º ano do E.F., e em 2021, no 2º ano do E.F., ou seja, vivenciaram todo o período de ensino totalmente remoto, que no Ceará perdurou de março/2020 a maio/2022.

Nesse sentido, os professores da pesquisa foram aqueles pertencentes às escolas dos 8 municípios que, em 2019, tinham 100% dos estudantes dessa etapa no nível desejável, acrescido dos professores dos municípios de Cruz/CE e Sobral/CE, devido ao destaque desses municípios nas avaliações externas, totalizando a participação de 57 professores pertencentes a 10 municípios do estado do Ceará.

Ao longo da pesquisa, a fim de garantirmos o anonimato dos sujeitos, os professores serão referenciados com o código P (Professores) e o número de 1 a 57, por exemplo: o professor nº 1 aparecerá na pesquisa como P1, professor nº 2 como P2, e assim sucessivamente. A identificação dos municípios aos quais pertencem cada professor foi feita pelas iniciais do seu nome: Barroquinha = Barr; Sobral = Sob; Caridade= Car; Varjota = Var; Merucoca = Mer; Solonópole = Sol; Pires Pereira = PF; Catunda= Cat; Coreaú = Cor; Cruz = Cr.

Logo, a identificação dos sujeitos da pesquisa associa P ao Professor, nº do professor e às iniciais dos municípios a que estão vinculados, por exemplo: Professor 13 de Catunda será identificado como P13/Cat.

7.4 Instrumentos e técnicas de coleta de dados

Para o alcance dos objetivos desta pesquisa, utilizaram-se os seguintes instrumentais e técnicas de coletas de dados: pesquisa bibliográfica, investigação documental e aplicação de questionário eletrônico destinado aos professores (as) de Língua Portuguesa

(LP) do 2º ano do ensino fundamental de escolas municipais do estado do Ceará, no ano de 2021.

O quadro a seguir contém as informações sobre os objetivos da pesquisa relacionados aos instrumentos e técnicas de coleta de dados a serem utilizados.

Quadro 16 - Objetivos, instrumentos e técnica de coleta de dados

Objetivos da pesquisa	Instrumentos e/ou técnicas de coleta de dados
1. Identificar Leis, Decretos e Diretrizes publicadas no Brasil e Ceará quanto às orientações de trabalho para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, especificamente para a etapa de alfabetização no período da pandemia.	Pesquisa bibliográfica e documental
2. Conhecer o funcionamento de Ensino Remoto Emergencial para a etapa da alfabetização, durante a pandemia da Covid-19, em municípios cearenses e na perspectiva docente.	Questionário eletrônico
3. Interpretar as estratégias que professores de escolas públicas municipais cearenses desenvolveram para o processo de alfabetização durante a pandemia da Covid-19 com crianças de 2º ano do E.F.	Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011)
4. Investigar os processos de avaliação da leitura e escrita no período da pandemia desenvolvidos por professores de 2º ano do E.F.	Questionário eletrônico

Fonte: Autoria própria (2021).

7.4.1 Pesquisa documental

A primeira etapa da pesquisa contemplou a escolha das escolas a serem pesquisadas, realizada a partir de uma análise documental dos dados coletados pela SEDUC-CE, referentes aos resultados do Spaece-Alfa - 2º ano (2019), de Língua Portuguesa. Os dados analisados são provenientes de fonte estatísticas, que foram “[...] reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, 2011, p. 51).

Outra fase da análise documental consiste no conhecimento de Leis, Decretos, Portarias e Diretrizes da educação básica publicados no contexto da pandemia causada pela Covid-19, cujo objetivo é compreender como gestores educacionais orientaram as escolas no planejamento das aulas remotas, incluindo assuntos relacionados à carga horária de trabalho, currículo, formação docente, entre outros.

7.4.2 Questionário

Diante da impossibilidade de pesquisa presencial devido à pandemia, utilizamos o questionário enviado de forma eletrônica aos professores de 2º ano do E.F. O questionário foi elaborado utilizando o Aplicativo *Google Forms* (APÊNDICE C). A aplicação do questionário ocorreu de forma *online*, no período de junho a novembro de 2021.

A aplicação do questionário objetivou conhecer as ações pedagógicas executadas por professores de LP de escolas de 2º ano do E.F. durante o Ensino Remoto Emergencial. O questionário organizou-se em seções pré-categorizadas, o que permitiu a obtenção de informações sobre como ocorreu o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita durante o ensino remoto, assim como as práticas de avaliações utilizadas durante esse processo de ensino.

As questões foram elaboradas com o intuito de permitir conhecer aspectos que envolvam a prática docente, como planejamento das aulas remotas, materiais didáticos utilizados e avaliações desenvolvidos pelos professores participantes da pesquisa, assim como outros aspectos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, como formação docente para o ensino remoto, currículo escolar, participação da família e as formas de interação mediadas ou não por tecnologias.

Para a construção do questionário, os objetivos da pesquisa foram transformados em questões capazes de traduzir a realidade pandêmica para o contexto da alfabetização de crianças matriculadas no 2º ano do E.F. Seguindo as recomendações de Gil (2011, p. 121),

[...] a construção de um questionário precisa ser reconhecida como um procedimento técnico cuja elaboração requer uma série de cuidados, tais como: construção de sua eficácia para verificação dos objetivos; determinação da forma e do conteúdo das questões; quantidade das questões; quantidade de ordenação das questões; construção das alternativas; apresentação do questionário e pré-teste do questionário.

Para tanto, o questionário elaborado está organizado em onze (11) seções e contém um total de 62 questões, do tipo fechadas, abertas e dependentes. Cada uma das seções contém um conjunto de questões que nos ajudarão a compreender a realidade pesquisada (APÊNDICE D).

O questionário contém a seguinte estrutura: 1 - Apresentação da pesquisa; 2 - Perfil Docente; 3 - Formação continuada para o ensino remoto; 4 - Ensino Remoto; 5 - Práticas pedagógicas durante o ensino remoto); 6 - Currículo escolar; 7 - Família; 8 -

Intervenções pedagógicas; 9 - Avaliação do processo de ensino e aprendizagem; 10 - Informações extras e; 11 - Agradecimentos.

7.5 Metodologia de análise dos dados

Esta pesquisa utilizou a metodologia de Análise de Conteúdo (AC), seguindo as orientações de Bardin (2011), na interpretação dos dados coletados em campo pela pesquisadora por meio do questionário eletrônico aplicado aos cinquenta e sete (57) professores de LP, do 2º ano do E.F., dos dez (10) municípios participantes.

Segundo Bardin (2011, p. 37), essa metodologia consiste em “um conjunto de técnicas de análises das comunicações”. Para a autora, todo e qualquer tipo de comunicação pode ser interpretado utilizando a técnica de análise de conteúdo, seja ele oriundo de dados quantitativos ou qualitativos.

As etapas desse método incluem a descrição, a inferência e a interpretação dos dados. Seu principal enfoque consiste no tratamento dos dados coletados e como eles poderão nos ensinar. Na fase de organização da análise de conteúdo, o pesquisador precisará ultrapassar três polos cronológicos, a saber: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material a ser analisado; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN, 2011).

A fase de pré-análise visa à organização do material a ser analisado, de forma a operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais, transformando-as em plano de análise. Deve-se, nesse momento, escolher os documentos a serem submetidos à análise, formular hipóteses (confirmadas ou não após a análise) e objetivos (finalidades a que nos propomos), além da elaboração dos indicadores que nortearão a interpretação final.

A fase da exploração vale-se, essencialmente, da codificação do material, a fim de proceder a uma análise sistematizada dos dados. Utilizaremos dois caminhos para a análise dos dados, considerando que o questionário aplicado possui questões abertas e fechadas. Logo, para as questões fechadas, faremos uso da estatística descritiva para a interpretação dos dados e, nas questões abertas, usaremos o *Software Atlas.ti 9*, como auxílio na categorização dos dados coletados.

Entende-se por tratamento dos resultados obtidos e interpretação a fase de transformação de resultados brutos em resultados válidos e significativos, onde são efetuadas inferências e interpretações sobre o material coletado (BARDIN, 2011).

A análise de conteúdo em pesquisas qualitativas vale-se da compreensão de sentido expressa nas mensagens, sem desconsiderar o seu contexto exterior (quem fala e em que/quais circunstâncias?), sempre considerando o meio no qual se está inserido. Em resumo, “o que caracteriza uma pesquisa qualitativa é o fato da inferência – sempre que é realizada – ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem etc.), e não sobre a frequência da sua apreciação, em cada comunicação individual” (BARDIN, 2011, p. 146).

A análise das respostas obtidas através do questionário seguiu as recomendações de Bardin (2011) no que se refere à Análise de Conteúdo (AC), criando-se as categorias definitivas de análise na interpretação dos dados coletados.

8 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Tendo em vista que o objetivo geral da nossa pesquisa foi analisar a implementação do Ensino Remoto Emergencial, suas práticas pedagógicas inovadoras de alfabetização e avaliação desenvolvidas por professores do 2º ano do E.F., de municípios do estado do Ceará, no contexto da pandemia causada pela Covid-19, este capítulo apresenta a análise e as discussões dos dados coletados nos questionários aplicados a cinquenta e sete (57) professores de Língua Portuguesa do 2º ano do E.F. O capítulo está dividido em duas seções, que se complementam.

A primeira parte recai sobre a análise das perguntas do tipo fechadas, organizadas em duas subseções: “Perfil dos respondentes” e “O funcionamento do ensino remoto em turmas de alfabetização”. Nessa etapa, utilizamos o aplicativo *Excel*, versão para *Windows 10*, para uma melhor apresentação e discussão dos resultados.

A segunda parte, intitulada “O Ensino Remoto Emergencial: inovações pedagógicas, aprendizagens e percepções e dos professores alfabetizadores”, contém as análises das perguntas do tipo abertas, para as quais fizemos uso do *Software Atlas.ti 9*, como suporte operacional na apresentação e discussão dos resultados.

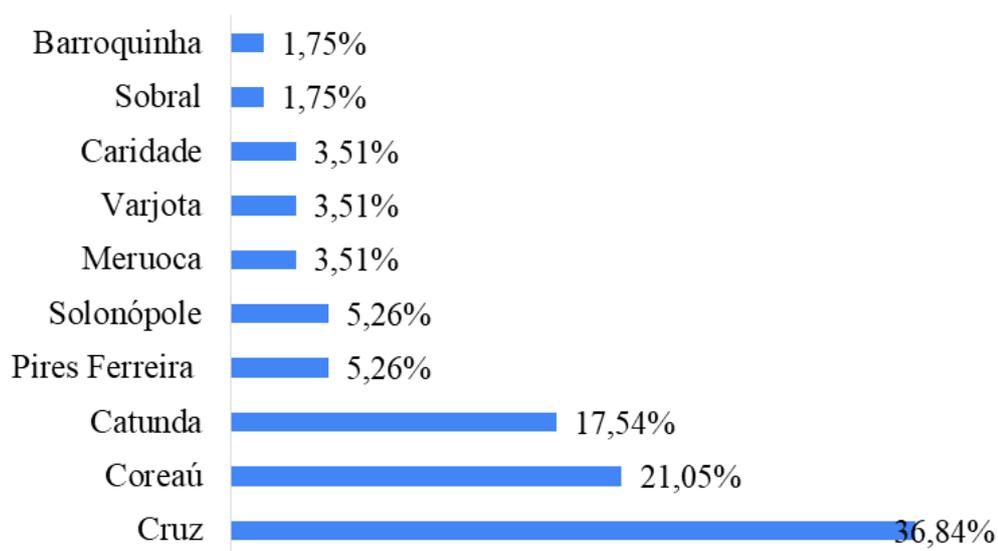
8.1 Perfil dos respondentes

As primeiras perguntas do questionário objetivaram conhecer o perfil do público participante da pesquisa, que foram 57 professores do 2º ano do E.F., de 10 municípios do estado do Ceará, que atuaram durante o contexto da pandemia causada pela Covid-19. Os dados coletados por meio do questionário eletrônico foram convertidos em tabela. Assim, para apresentação dos dados, tivemos o auxílio do aplicativo *Excel*, versão para *Windows 10*.

Para uma melhor sistematização dos resultados, as tabelas de *Excel* contendo as respostas dos participantes da pesquisa foram manuseadas e transformadas em forma de gráficos, contendo informações sobre: municípios participantes, vínculo existente e tipo de escola, faixa etária, experiência docente, nível de escolaridade docente e formações dos 57 professores participantes.

O percentual de participação dos professores de cada um dos municípios que contribuíram com esta pesquisa está descrito no Gráfico 3.

Gráfico 3 - Municípios participantes da pesquisa



Fonte: A autoria própria (2021).

Conforme podemos perceber, a maioria dos professores pertencem ao município de Cruz, com participação de 21 professores, seguido de Coreau, com 12 professores, e Catunda, com dez professores participantes. Nos demais municípios, a participação foi de um a três professores: Pires Ferreira e Solonópole com três professores cada; Meruoca, Varjota e Caridade com dois professores cada; e Sobral e Barroquinha com um (a) professor (a) cada.

O Quadro 17 contém algumas informações sobre os municípios pesquisados, dos quais destacamos: i) que todos alcançaram a média do nível de proficiência no Spaece-Alfa (2019) acima de 150 pontos, o que os inclui no nível de alfabetização desejável, ou seja, provavelmente seus alunos apresentaram uma leitura mais autônoma, o que é importante para o prosseguimento de sua trajetória escolar; ii) o percentual dos alunos que atingiram o nível de alfabetização desejável em 2019; iii) o Índice de Desenvolvimento da Educação - Ideb¹⁴ (2019), variando entre os municípios pesquisados – de 5,5 (município de Caridade) a 8,5 pontos (município de Pires Ferreira); e iv) a localização geográfica dos municípios.

Quadro 17 - Informações gerais sobre os municípios participantes da pesquisa

MUNICÍPIOS	i) Proficiência SPAECE-Alfa (2019)	ii) % Alfabetização Desejável	iii) IDEB -2019	iv) Localização
BARROQUINHA	265,3	100%	7.4	Litoral Norte
CARIDADE	262,3	100%	5,5	Mesorregião do Norte

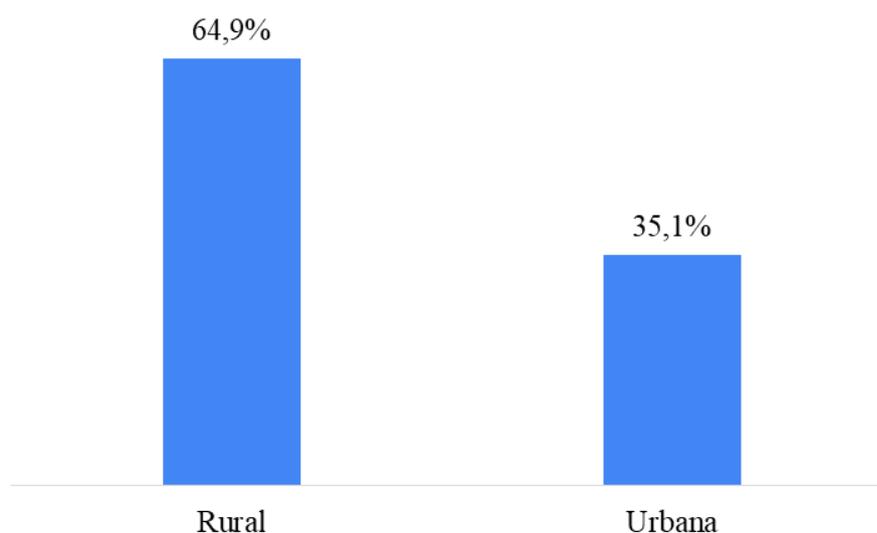
¹⁴ Embora o Inep estabeleça expectativas de metas bianuais, alcançadas pelos municípios citados, o ideal é que todos atinjam a nota 6,0 – média dos países desenvolvidos até 2024 (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014).

				Cearense
CATUNDA	266,0	100%	8,3	Mesorregião do Noroeste Cearense
COREAU	263,7	100%	6,6	Norte Cearense
MERUOCA	272,1	100%	7,5	Norte Cearense
PIRES FERREIRA	260,9	100%	8,5	Sertão de Sobral
SOLONOPOLE	267,7	100%	6,1	Sertão Central
VARJOTA	261,5	100%	6,8	Mesorregião do Noroeste Cearense
SOBRAL	248,4	98,6%	8,4	Norte Cearense
CRUZ	260,4	99,5%	8,3	Litoral Norte

Fonte: Autoria própria (2021).

No Gráfico 4, podemos perceber que a maioria dos professores que participaram da pesquisa (64,9%) atuam em escolas da Zona Rural e outros 35,1% atuam em escolas da Zona Urbana.

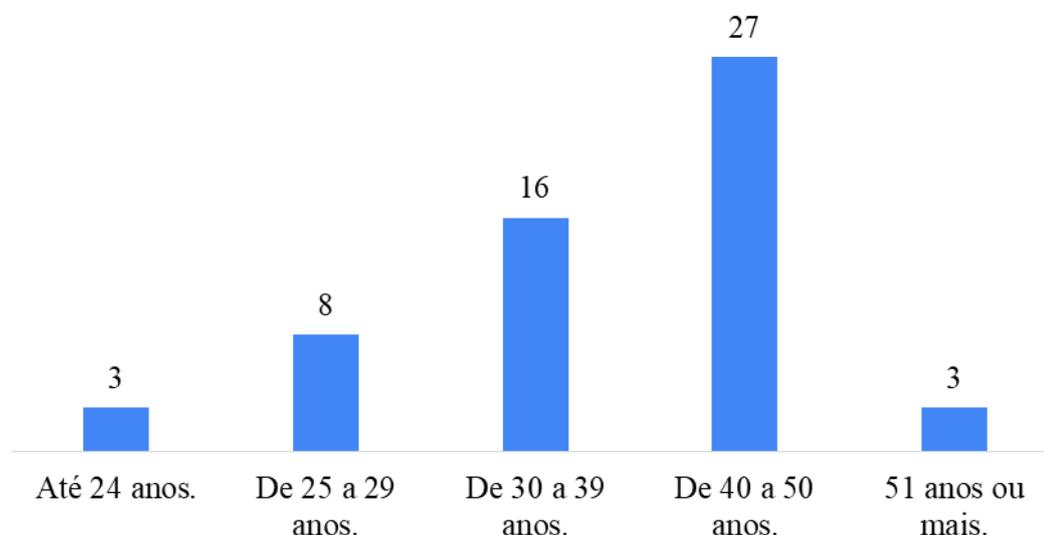
Gráfico 4 - Zona à qual pertencem as escolas



Fonte: Autoria própria (2021).

Em relação à faixa etária dos docentes (Gráfico 5), 47,37% (27 professores) estão na faixa entre 40 a 50 anos, seguidos de 28,07% (16 professores) que têm idade entre 30 a 39 anos, 14,04% (8 professores) entre 25 a 29 anos, 5,26% (três professores) com 51 anos ou mais e outros 5,26% (três professores) com menos de 24 anos. Dessa forma, constatamos que 75,44% (43 professores) dos participantes têm idade de 30 a 50 anos.

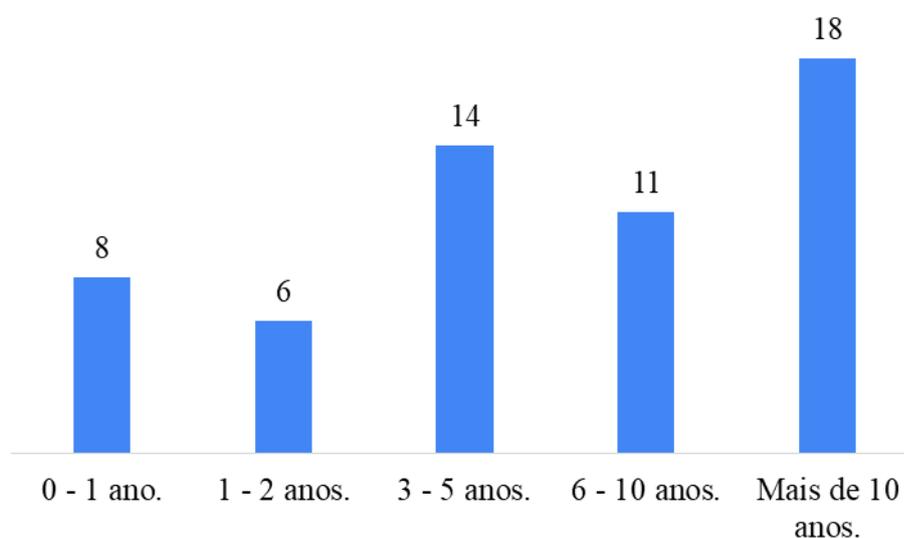
Gráfico 5 - Faixa etária docente



Fonte: Autoria própria (2021).

Sobre a experiência docente (Gráfico 6), a maioria dos docentes (76%) possuem entre três anos a mais de 10 anos de experiência com a etapa de alfabetização, especificamente em turmas de 2º ano do E.F., pois: 25% dos respondentes disseram ter mais de 10 anos de experiência, 19% dos professores possuem entre 6 a 10 anos de experiência e 32% têm entre 3 a 5 anos de experiência na etapa pesquisada. Entre os demais professores, 10% possuem entre 1 a 2 anos de experiência e 14% dos professores estão no seu primeiro ano de experiência com turmas de 2º ano do ensino fundamental.

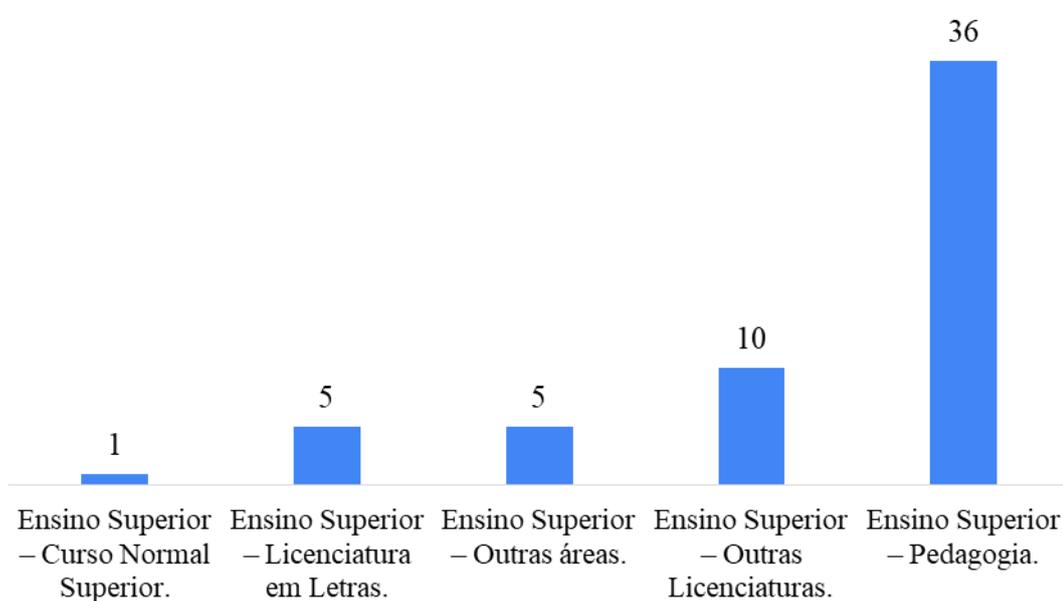
Gráfico 6 - Experiência docente em turmas de 2º do E.F.



Fonte: Autoria própria (2021).

Com relação ao nível de escolaridade docente, como podemos visualizar no Gráfico 6, a maioria dos professores (63,16%) são licenciados em Pedagogia. Entre os outros 37% dos respondentes: 8,77% têm Ensino Superior - Outras áreas (5 professores); 8,77% são Licenciados em Letras (5 professores); 17,54% possuem Ensino Superior em outras licenciaturas (10 professores); e 1,75% possui o Ensino Superior curso Normal (1 professor), conforme podemos visualizar no Gráfico 7.

Gráfico 7 - Nível de escolaridade (até graduação)



Fonte: Autoria própria (2021).

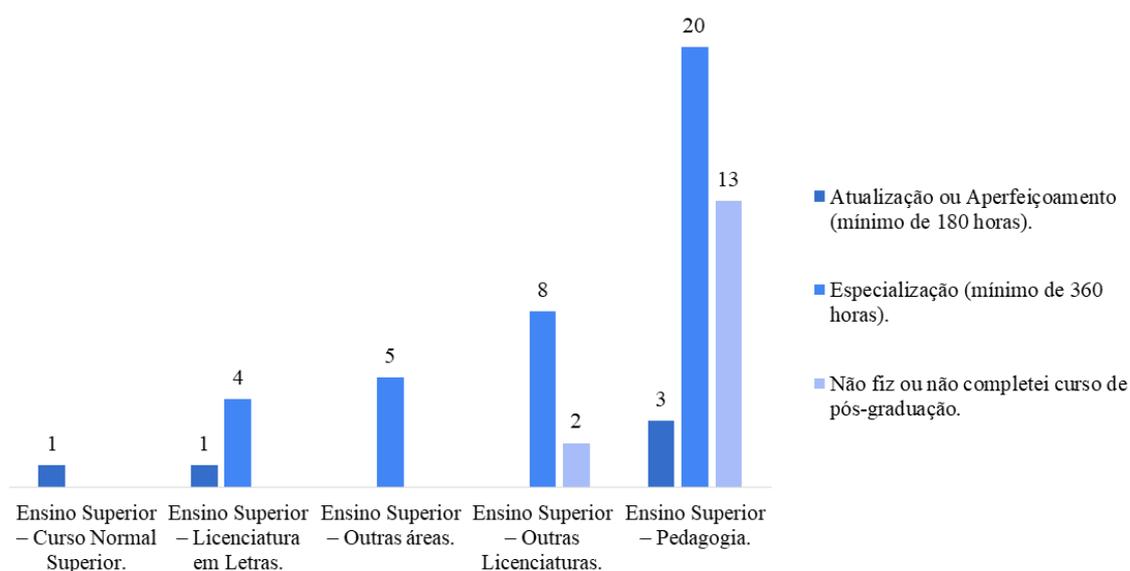
Essa informação nos revelou que, dos 57 professores, somente 36 possuem formação adequada para atuar na etapa da alfabetização, por possuírem o Curso de Pedagogia, embora considere-se que os cinco profissionais formados em Letras também possam atuar nessa disciplina, assim como um (1) professor formado no Ensino Superior Normal, de acordo com o Inep (BRASIL, 2014) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96).

Desse modo, 42 professores estariam aptos a atuar nos Anos Iniciais do E. F., de acordo com a legislação brasileira (Lei nº 9394/1996) e 15 deles não. Este grupo de professores são pertencentes aos municípios de Cruz (6), Catunda (4), Coreaú (2), Varjota (1), Caridade (1) e Barroquinha (1).

O fato de esses professores não possuírem formação adequada para trabalhar com a etapa da alfabetização naturalmente influenciará a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, por não possuírem conhecimentos acadêmicos oriundos da formação inicial, condição para atuar na profissão, embora possuam formação em Nível Superior - Outras Licenciaturas. Ademais, cinco desses professores possuem formação em Ensino Superior – Outras Áreas, o que agrava ainda mais a situação, por não possuírem em sua formação disciplinas pedagógicas no currículo, restritas aos cursos de licenciaturas.

Perguntamos também aos docentes se eles tinham mais alguma formação para além do curso de graduação. Cruzamos os resultados dessa pergunta com a formação que eles informaram ter e obtivemos os resultados presentes no Gráfico 8, no qual 37 professores afirmaram possuir curso de Atualização ou Aperfeiçoamento com formação em Cursos de Pedagogia (20), Superior – Outras licenciaturas (8), Outras áreas (5) e Letras (4). Cinco afirmaram possuir cursos de Especialização com formação no Curso Normal (1), Licenciatura em Letras (1) e Pedagogia (3). Os outros 15 professores afirmaram não possuir nenhum curso de pós-graduação.

Gráfico 8 - Formação extra ou pós-graduação



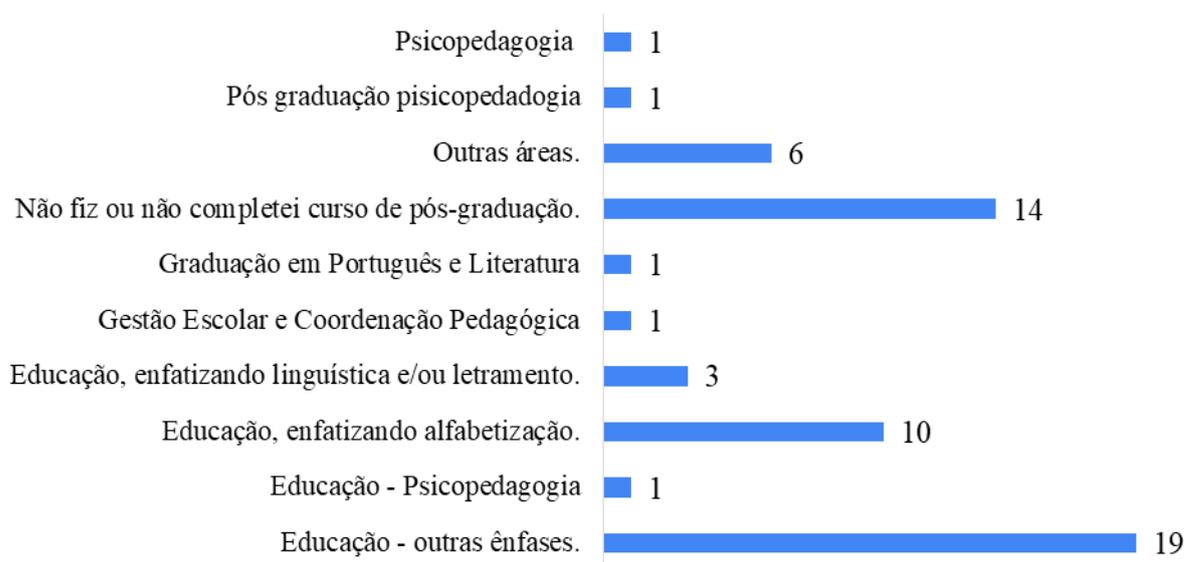
Fonte: Autoria própria (2021).

Questionamos em qual (is) áreas os professores buscaram aprofundar seus conhecimentos nos cursos de pós-graduação que informaram possuir. Salientamos que o

nosso interesse nessa pergunta foi de descobrir se os professores tinham formação na área de alfabetização, linguística e/ou letramento.

Como podemos visualizar no Gráfico 9, dos 57 professores, apenas dez possuem curso de especialização em Educação, enfatizando a alfabetização, e três possuem o curso de atualização ou aperfeiçoamento em Educação, enfatizando linguística e/ou letramento. Ou seja, dos 57 docentes, apenas 13 (22,8%) ampliaram seus conhecimentos na área de alfabetização e/ou letramento, considerando a participação em cursos de especialização ou aperfeiçoamento profissional.

Gráfico 9 - Área dos Cursos de pós-graduação



Fonte: Autoria própria (2021).

De acordo com as informações coletadas, dos 57 docentes que responderam a essa pesquisa:

- 75,46% pertencem aos municípios de Cruz (21 professores), Coreaú (12 professores) e Catunda (10 professores);
- 37 professores atuam na Zona Rural de ensino;
- A idade da maioria dos docentes está na faixa entre 30 a 50 anos de idade ou mais, totalizando 51 professores nessa faixa etária;
- 42 professores possuem entre 3 a 10 anos ou mais de experiência na etapa do 2º ano do E.F.;

- 73% possuem cursos adequados para atuar na etapa da alfabetização (Pedagogia, Letras e Normal Superior);
- 37 professores afirmaram possuir cursos de pós-graduação ou aperfeiçoamento;
- e
- Apenas 13 aperfeiçoaram seus conhecimentos em cursos que contemplassem a alfabetização, Linguista e/ou letramento.

8.2 O funcionamento do Ensino Remoto Emergencial em turmas de alfabetização na perspectiva dos docentes participantes da pesquisa

Nesta seção, apresentamos os dados coletados por meio da aplicação do questionário eletrônico com os 57 docentes participantes da pesquisa. Inicialmente, as respostas ao questionário elaborado e aplicado utilizando o aplicativo *Google Forms* foram convertidas para o aplicativo *Excel*, versão para *Windows 10*, e transformadas em gráficos para uma melhor sistematização e análise dos resultados.

Seguindo as recomendações de Bardin (2011), organizamos a apresentação desses resultados em categorias de análise. As categorias analisadas foram: i) Formação continuada e planejamento das aulas remotas; ii) Interação com os estudantes durante o Ensino Remoto Emergencial; iii) Materiais didáticos e práticas pedagógicas durante o ensino remoto; iv) Participação da família na aprendizagem com as crianças e; v) Avaliação do ensino-aprendizagem.

8.2.1 Categoria 1: Formação continuada e planejamento das aulas remotas

Considerando que a implementação do ensino remoto foi uma novidade para os professores, questionamos sobre a oferta de formações continuadas para a atuação com o novo formato de ensino. Para atuar no Ensino Remoto Emergencial, foi necessário que os docentes participassem de formações que os amparassem. De acordo com a LDB (Art. 62), a formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério devem ser promovidas, em regime de colaboração, pela União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios.

Segundo Alvorado-Prada, Freitas e Freitas (2010), as formações continuadas têm sido ofertadas como forma de “reciclagem” /atualização de conhecimentos, levando em conta, muitas vezes, apenas a necessidade imposta pela prática docente. Assim, “[...] nas práticas

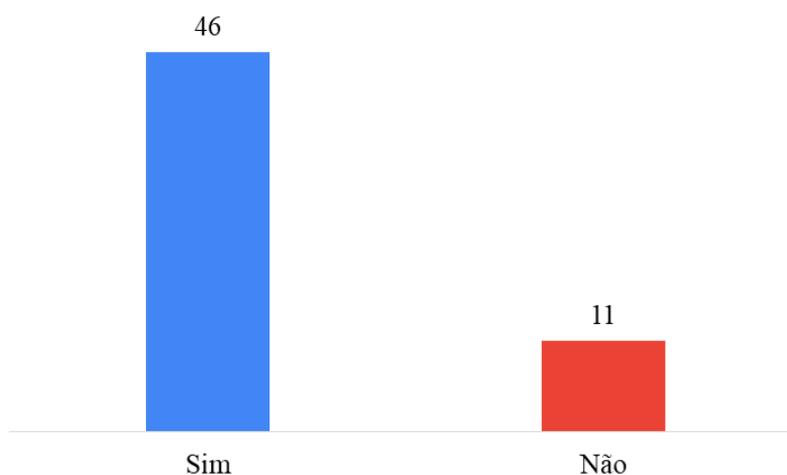
dessas concepções consumistas, os professores são desconsiderados como seres pensantes, capazes de refletir, de construir e propor novas concepções e práticas de sua própria formação continuada que enriqueça seu pensar e fazer pedagógico” (p. 375).

Autores como Schön, Nóvoa, Marcelo Garcia, entre outros, acreditam na formação continuada como construção dos conhecimentos pelos docentes, utilizados na prática pedagógica e sendo movidos para a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão da ação, levando-os esses profissionais a se tornarem professores pesquisadores (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010). Nessa mesma perspectiva, Pimenta (1999) também defende o desenvolvimento de um professor pesquisador, mas destaca a inexistência de tempo e espaço para que os docentes possam atuar como tal, tendo uma carga excessiva de trabalho.

Nesse sentido, perguntamos aos 57 professores participantes da pesquisa se os municípios a que pertenciam ofertaram formação para o ERE e em que período essa formação ocorreu, se antes, durante ou depois do início das aulas no formato remoto. Também questionamos se os professores participaram de formações continuadas para atuar no ensino remoto e na etapa da alfabetização, considerando a especificidade dessa formação.

O Gráfico 10 contém informações sobre a quantidade de professores que afirmaram que o seu município ofertou formações continuadas para o Ensino Remoto Emergencial. De acordo com o gráfico, 80% (46) dos professores disseram que o município no qual atuam ofertou formação continuada para o ensino remoto, enquanto 20% (11) afirmaram não ter havido oferta de formações para o ERE.

Gráfico 10 - Oferta de formação continuada para o ERE pelo município

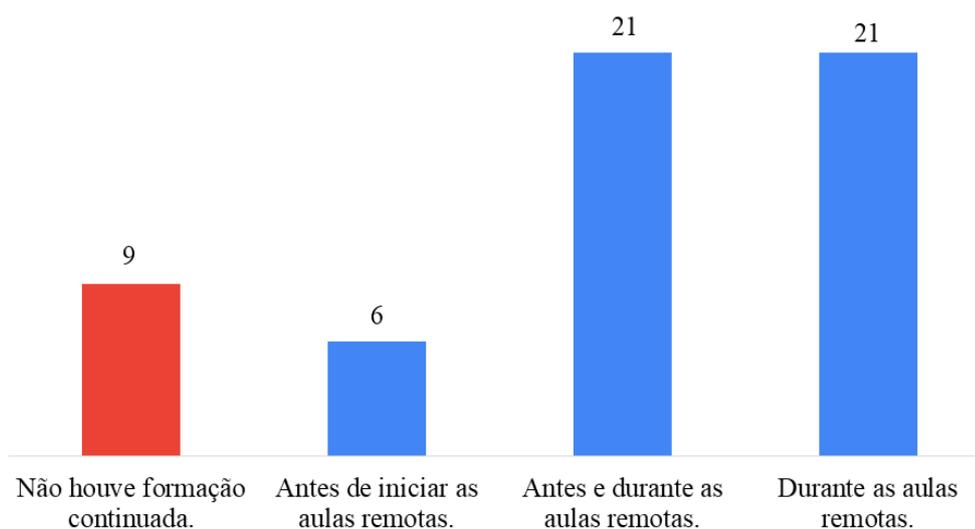


Fonte: A autoria própria (2021).

Questionamos os professores sobre em que momentos as formações continuadas para o ensino remoto foram ofertadas pelos municípios. Dos 57 professores participantes da pesquisa, seis afirmaram que ela foi ofertada antes de se iniciarem as aulas remotas, enquanto 21 disseram ter sido ofertadas durante as aulas remotas. 21 também afirmaram que as formações foram ofertadas tanto antes como durante o ensino remoto.

Outros nove professores informaram não terem sido ofertadas formações continuadas para atuar no Ensino Remoto Emergencial. Dos 11 docentes que afirmaram não ter havido a oferta de formação para o ERE, apenas nove confirmaram a inexistência dessa formação, subentendendo-se que dois professores se contradisseram quando questionados sobre o momento dessa oferta. Essas informações podem ser visualizadas no Gráfico 11.

Gráfico 11 - Momentos da oferta da formação continuada para o ERE pelo município



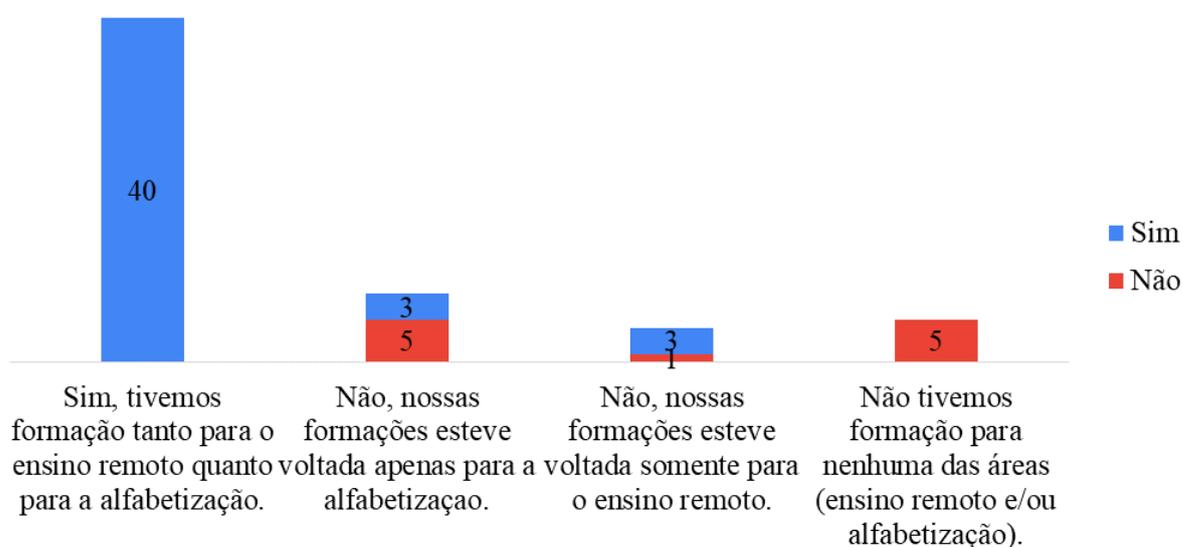
Fonte: Autoria própria (2021).

Questionamos também se os professores participaram dessas formações envolvendo o Ensino Remoto e a Alfabetização. Entre os 46 professores que afirmaram ter sido ofertada a formação para o ERE pelo município, 70,1% dos docentes afirmaram ter participado de formações tanto para o ERE como para a Alfabetização, enquanto 8,7% informaram ter participado de formações apenas para a área de alfabetização e 5,2% somente para o ensino remoto.

Dos 11 professores que afirmaram não ter sido ofertada a formação para o ERE pelo município, 10 confirmam a não participação para essa área em formações. No entanto,

dentre esses 10 docentes, um se contradiz, afirmando ter tido formação somente para o ensino remoto, e cinco informam terem participado de formação apenas para a área da alfabetização (Gráfico 12).

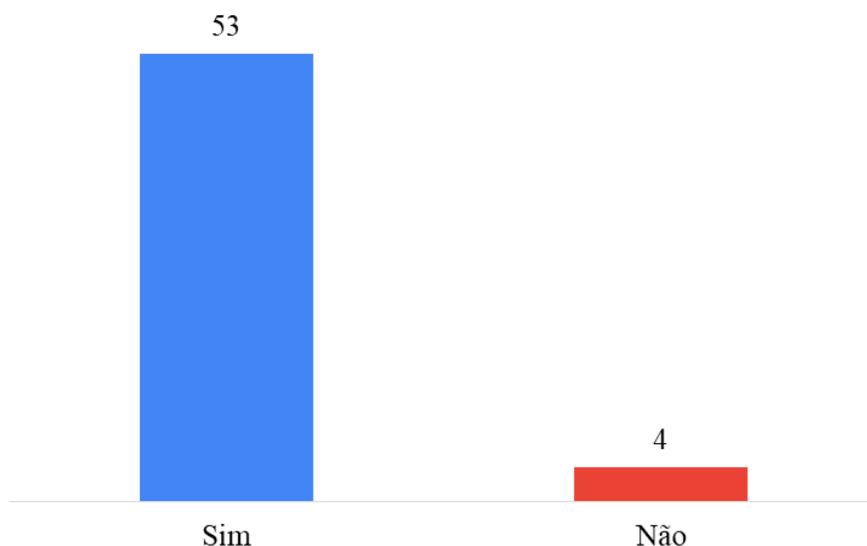
Gráfico 12 - Oferta de formação continuada pelo município e participação em formações continuadas para o ensino remoto e alfabetização



Fonte: Autoria própria (2021).

Sobre as aprendizagens de novas estratégias pedagógicas utilizando as tecnologias, 92,9% afirmam ter adquirido novos conhecimentos, enquanto 7% disseram que não aprenderam novas estratégias. Devido ao pequeno número de docentes que informa não ter aprendido sobre estratégias utilizando as tecnologias, inferimos que, embora um quantitativo maior tenha afirmado não ter participado de formações para o ERE (9 docentes), as estratégias podem ter sido aprendidas por outros meios e não pela formação continuada ofertada pelo município. Os dados podem ser visualizados no Gráfico 13.

Gráfico 13 - Aprendizagem de novas estratégias utilizando as tecnologias

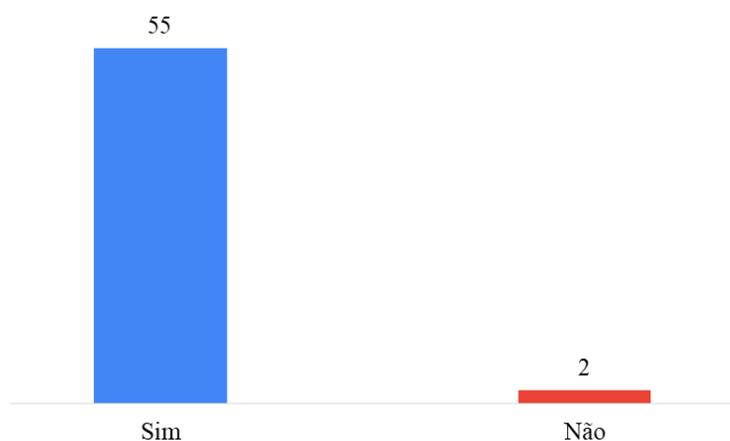


Fonte: Autoria própria (2021).

Ademais, perguntamos aos participantes da pesquisa sobre o planejamento das aulas remotas, se houve apoio dos gestores, bem como se os professores previram o uso de diferentes recursos pedagógicos que incluíssem as TICs nas aulas no formato remoto.

Em relação ao planejamento de uso de novas tecnologias durante as aulas no ensino remoto (Gráfico 14), 55 professores afirmaram que houve o planejamento da inserção das TICs nas aulas remotas; outros dois afirmaram não ter planejado o seu uso durante o ensino remoto. A partir desses dados, percebemos que, mesmo os docentes que afirmaram não ter participado de formações para o ERE planejaram a inserção de novas tecnologias às suas práticas.

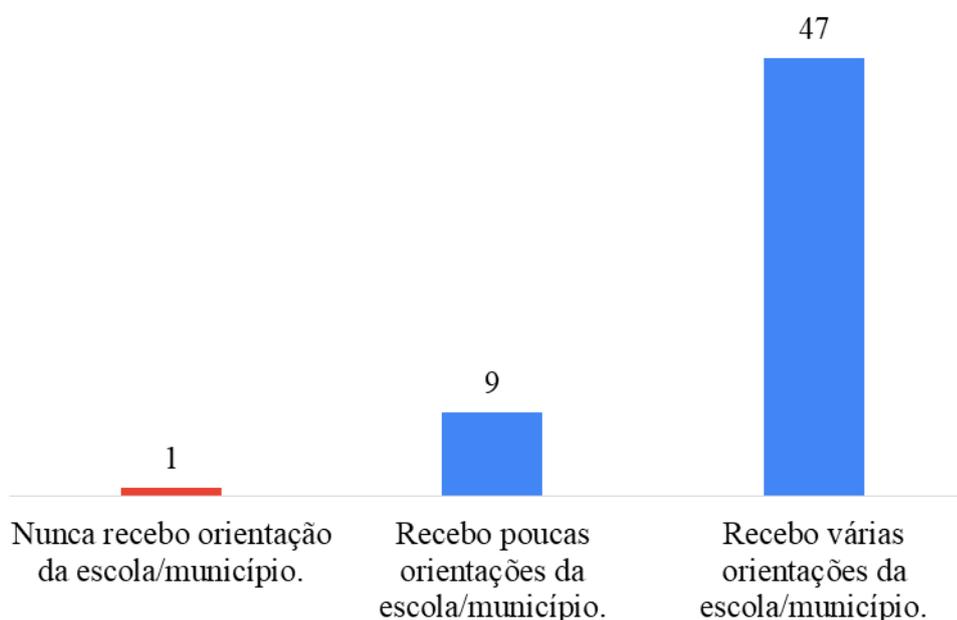
Gráfico 14 - Planejamento do uso de novas tecnologias durante as aulas remotas



Fonte: Autoria própria (2021).

No Gráfico 15, podemos visualizar que 47 dos docentes afirmaram receber várias orientações da escola ou do município para o planejamento das aulas remotas. Nove professores afirmaram receber poucas orientações e um docente disse nunca ter recebido orientação.

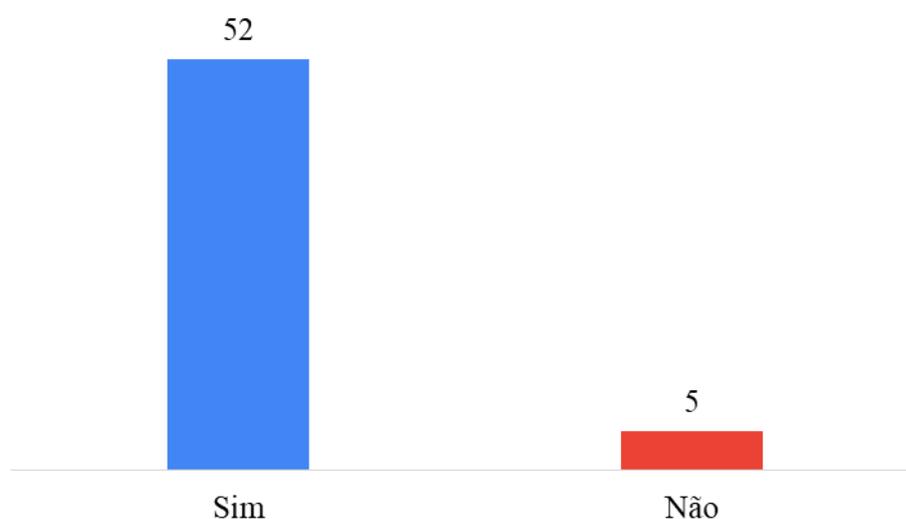
Gráfico 15 - Orientações da gestão da escola/município para o planejamento das aulas remotas



Fonte: Autoria própria (2021).

Por fim, questionamos se a necessidade de implementação do ensino remoto foi benéfica para a formação dos docentes, de modo que 91,2% afirmaram que sim; outros 8,8% consideram que o ensino remoto não foi benéfico para a sua formação profissional (Gráfico 16).

Gráfico 16 - Beneficência do ensino remoto para a formação na perspectiva docente



Fonte: Autoria própria (2021).

No que tange à categoria “formação continuada e planejamento das aulas remotas”, concluímos que houve a oferta da formação continuada por quase todos os municípios pesquisados. No entanto, alguns docentes afirmaram não ter participado dessas formações, de modo que inferimos que essa lacuna impossibilitou e/ou atrasou o desenvolvimento de práticas pedagógicas compatíveis com a necessidade e, portanto, prejudicou os processos de ensino-aprendizagem, tanto por parte dos professores como de seu alunado. O desenvolvimento de atividades via *internet* requer que os docentes tenham domínio de ferramentas tecnológicas que, muitas vezes, eram desconhecidas por professores.

Na perspectiva de autores como Dourado (2015), a formação continuada precisa ser mais do que o acúmulo de cursos ou técnicas, podendo ainda ser uma oportunidade efetiva de construção de conhecimentos sólidos que possam oportunizar aos docentes a aprendizagem de novas práticas e formas de agir no contexto escolar, assumindo uma postura autônoma e reflexiva.

A formação para o ensino remoto precisou ocorrer de forma aligeirada, pois a maioria dos docentes (42) afirmaram que as formações ocorreram antes e durante o ensino remoto, ou seja, precisaram atuar ao mesmo tempo em que desenvolviam novas aprendizagens, o que pode não ter possibilitado essa autonomia e reflexão, necessárias para uma formação mais eficaz.

Nesse sentido, não conseguimos aprofundar com os docentes se essas formações possibilitaram uma mudança de postura quanto à utilização das tecnologias em suas práticas pedagógicas, embora tenhamos conseguido constatar que 55 dos docentes inseriram no seu planejamento a intenção de uso das TICs nas aulas remotas e que, de modo geral, receberam apoio da gestão no planejamento das aulas remotas.

Por fim, constatamos que os próprios docentes acreditam que a existência do Ensino Remoto Emergencial oportunizou novas aprendizagens para a sua prática docente, considerada pela maioria (91,2% dos docentes) como algo benéfico para a sua formação.

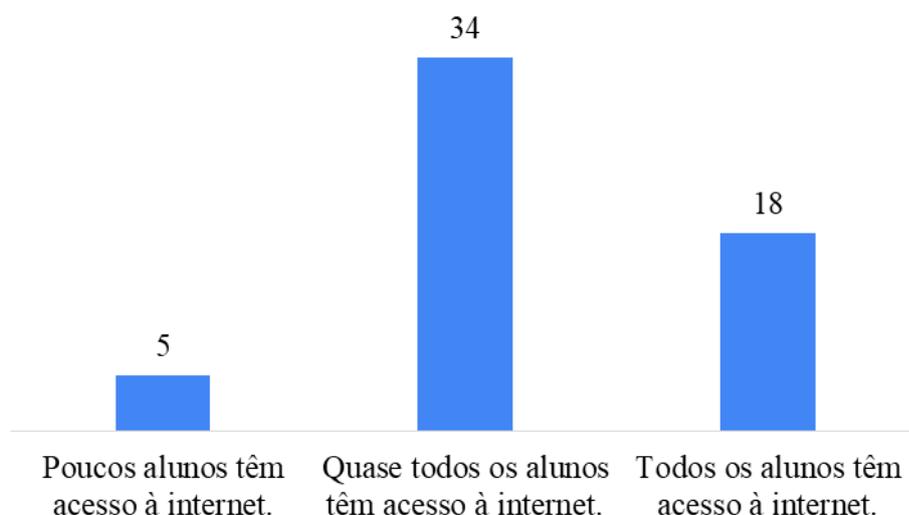
8.2.2 Categoria 2: Interação existente entre professores e alunos durante o ensino remoto

Essa categoria pretendeu conhecer como os professores e estudantes interagiram durante o ensino remoto emergencial, limitando-se a questionamentos sobre as formas de contato ocorridas durante o período pandêmico, tendo os recursos eletrônicos como mediadores nesse processo. Na concepção vygotskiana (SCHROEDER, 2007), a interação assume um papel significativo para a aprendizagem, pois é por meio da interação com o meio e com alguém mais experiente que os sujeitos aprendem, desenvolvem-se.

Em relação à interação entre professor e aluno durante o período pandêmico, questionamos os professores sobre a possibilidade de interação considerando as condições de: acesso à internet, os meios de comunicação utilizados durante o ensino remoto, acesso a materiais de forma eletrônica, a periodicidade de contato de forma síncrona (*online*) realizada para o ensino da Língua Portuguesa, bem como se houve evasão escolar durante esse período.

Sobre o acesso à internet, dos 57 professores pesquisados, apenas 18 afirmaram que todos os alunos da sua turma tinham acesso à internet. Entre os demais, 34 professores informaram que quase todos os seus alunos tinham acesso à internet e outros cinco professores informaram que poucos alunos tinham acesso, de acordo com o Gráfico 17.

Gráfico 17 - Acesso à internet



Fonte: Autoria própria (2021).

Inferimos, a partir desses dados, que o acesso à internet não foi uma condição igual para todos, pois alguns alunos ainda fazem parte de uma exclusão digital, a partir da qual inferimos que esse fato pode ter prejudicado os educandos em relação ao acesso ao ensino remoto. Presumimos ainda que os professores tiveram que adaptar as aulas às necessidades dos alunos, principalmente daqueles que não tinham acesso à *internet*. Nesse caso, os estudantes necessitavam, impreterivelmente, do auxílio dos pais/responsáveis e, na ausência desses, a aprendizagem provavelmente não ocorria.

Para uma melhor compreensão desses dados, relacionamos o acesso à internet com a zona a que as escolas dos docentes pertenciam, se rural ou urbana. Para tanto, aplicamos o teste qui-quadrado de independência, com o objetivo de detectar se havia associação entre a Zona e o Acesso à internet, o que mostrou que não há diferenças significativas com valor de $[x^2 (1) = 3,918; p \geq 0,05]$. Ou seja, tanto alunos de zona rural como urbana encontraram dificuldade semelhantes de acesso à internet. Essa informação pode ser visualizada na Tabela 2, que contém o valor de *Pearson Chi-Square* (0,048), confirmando a não associação entre Zona e Acesso à internet.

Tabela 2 - Associação entre Zona e Acesso à internet: Chi-Square Test

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	3,918 ^a	1	,048		

Continuity Correction ^b	2,799	1	,094		
Likelihood Ratio	4,201	1	,040		
Fisher's Exact Test				,068	,044
Linear-by-Linear Association	3,843	1	,050		
N of Valid Cases	52				

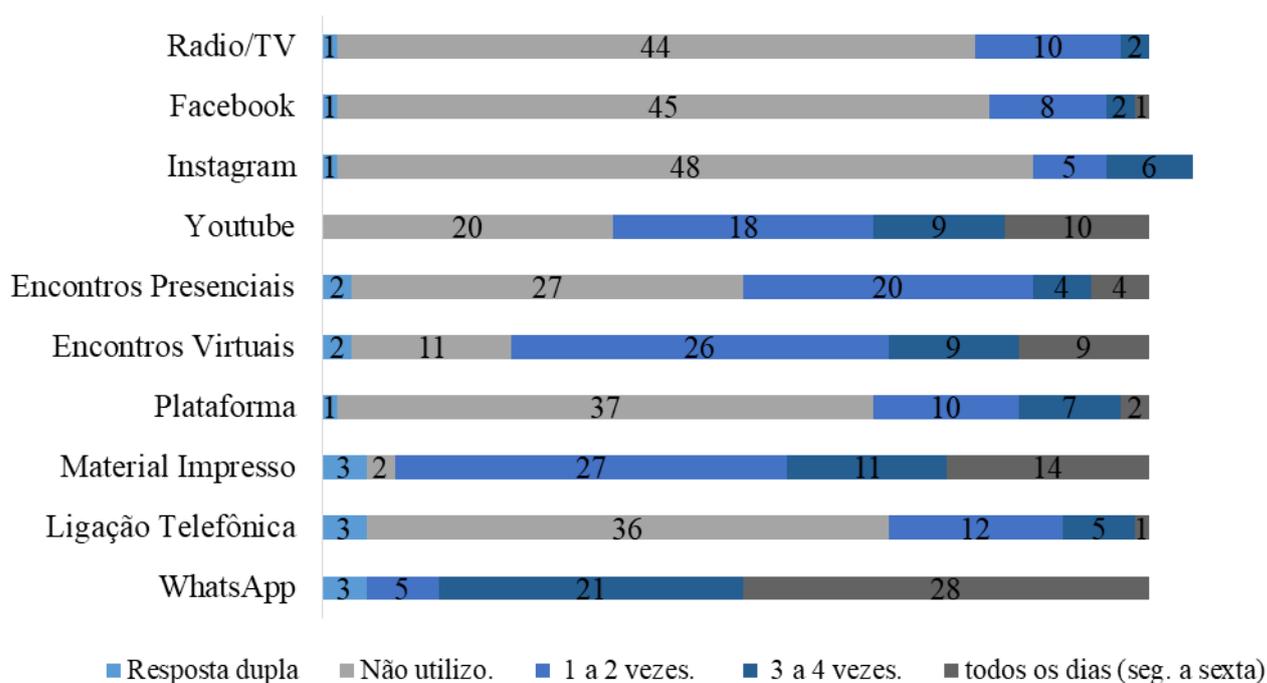
a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,23.

b. Computed only for a 2x2 table

Fonte: Autoria própria com o auxílio do SPSS (2022).

Questionamos também aos professores sobre a frequência com que usavam os seguintes meios de comunicação para facilitar a interação com os discentes durante o ensino remoto: *WhatsApp*, ligação telefônica, encontros virtuais, plataforma, encontros presenciais, envio de material impresso, postagem de vídeo aula em mídias como *Facebook*, *Instagram*, *Youtube* e Programas de Rádio/TV. O Gráfico 18 contém os resultados da frequência com que eles foram utilizados pelos professores.

Gráfico 12 - Uso semanal dos meios de comunicação durante o ensino remoto



Fonte: Autoria própria (2021).

Podemos visualizar, no Gráfico 18, que o meio de comunicação mais utilizado pelos professores foi o *WhatsApp*, de modo que 28 professores afirmaram utilizá-lo todos os dias e 21 professores afirmaram usá-lo de 3 a 4 vezes por semana. A pesquisa realizada pela Alfabetização em Rede (ABALF, 2020) mostrou essa mesma realidade, constatando que o meio de comunicação a que as famílias mais tinham acesso era o celular.

O material impresso também foi bastante mencionado pelos docentes, com 27 afirmações de que era usado de 1 a 2 vezes na semana, enquanto outros 14 docentes utilizavam esse recurso todos os dias da semana. Além disso, 11 docentes usavam o material impresso de 3 a 4 vezes na semana. Esse dado pode significar que a falta de acesso à internet e equipamentos eletrônicos por parte dos alunos ou a própria falta de domínio por parte dos docentes de ferramentas virtuais induziu-os a dar continuidade às práticas pedagógicas de maneira aquém do que se esperava, limitando-se ao envio de material impresso.

Já os Encontros Virtuais foram utilizados 1 a 2 vezes por semana por 26 professores e de 3 a 4 vezes por nove docentes, assim como os encontros presenciais foram citados por 20 professores, utilizados de 1 a 2 vezes por semana. Inferimos que esse tipo de contato, seja presencial ou virtual, permitia uma proximidade mais direta com os alunos, por ocorrer em tempo real, possibilitando um acompanhamento mais efetivo da aprendizagem. A sua periodicidade ocorria pelo menos de 1 a 2 vezes por semana, entre os professores que afirmaram utilizá-los.

Redes sociais como *Instagram* e *Facebook* ou ainda Programas de Rádio/TV apareceram como não utilizados em 48, 45 e 44 afirmações docentes, respectivamente. A ligação telefônica e a plataforma virtual também apareceram como não utilizadas por 36 e 37 professores, respectivamente. O *Youtube* foi citado por 18 professores como utilizado de 1 a 2 vezes por semana e nove professores utilizavam-no de 3 a 4 vezes por semana.

Na mesma perspectiva de acesso, questionamos se os alunos recebiam os conteúdos escolares de forma eletrônica. Os resultados podem ser visualizados no Gráfico 19.

Gráfico 19 - Acesso aos materiais escolares de forma eletrônica



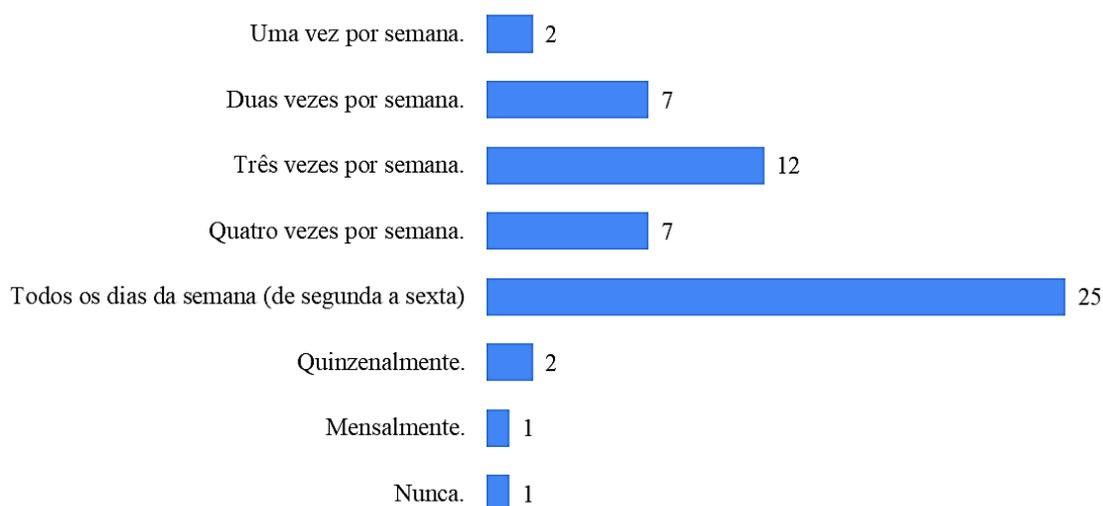
Fonte: Autoria própria (2021).

Doze professores afirmaram que todos os alunos recebem os materiais de forma eletrônica e outros 27 responderam que muitos alunos recebem o material de forma eletrônica. 10 disseram que nenhum aluno recebe o material de forma eletrônica e um docente afirmou que todos recebiam os materiais tanto de forma eletrônica como impressa. De forma implícita, sabemos que, apesar de 27 docentes afirmarem que muitos alunos tinham acesso aos materiais de forma eletrônica e 12 docentes afirmarem que todos os alunos recebiam o material de forma eletrônica, outros alunos o recebiam de forma impressa, o que mostra que o acesso à internet e/ou materiais eletrônicos não era uma realidade para todos.

Esse fato revela-nos ainda que o acesso a materiais de forma impressa limita a variedade de atividades que poderiam ser desenvolvidas com o uso das TICs, sinalizando que as práticas de ensino para esse grupo podem ter sido limitadas à resolução de atividades em livros, cadernos, apostilas e outros e, ainda, que a não presença do professor no auxílio à resolução das atividades pode ter prejudicado o desenvolvimento da aprendizagem.

Em relação ao contato de forma síncrona (*online*) entre professores e alunos, esse ocorria todos os dias da semana para 25 docentes. Outros afirmaram que essa interação direta com o estudante acontecia de duas (7 docentes), três (12 docentes) a quatro (7 docentes) vezes na semana. O Gráfico 20 contém essas informações.

Gráfico 20 - Frequência de comunicação síncrona (on-line) entre professores e alunos



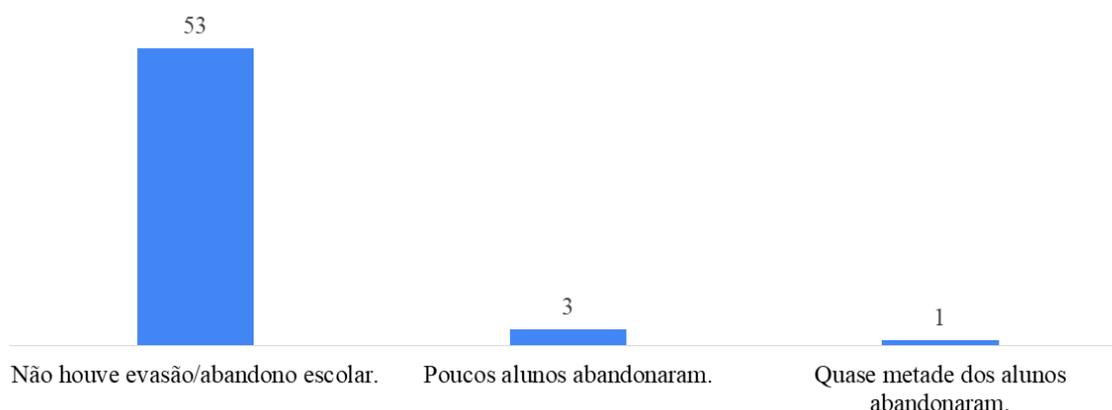
Fonte: Autoria própria (2021).

Ainda de acordo com o Gráfico 20, seis professores afirmam que a comunicação síncrona com os estudantes só ocorria de forma virtual com seus alunos poucas vezes na semana: 1 vez por semana (2 professores), quinzenalmente (2 professores), mensalmente (1 professor) e nunca (1 professor). Inferimos que essa falta de contato ou contato mínimo interferiu diretamente na aprendizagem dos alunos, que não tinham um acompanhamento mais efetivo do seu desenvolvimento em relação às aprendizagens das habilidades da leitura e da escrita.

Questionamos aos professores também se houve evasão no período pandêmico. A relevância desse questionamento refere-se aos impactos causados pela pandemia na educação, entre eles o aumento no número de estudantes que não tiveram acesso à educação, segundo relatório publicado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em 2021. Com a chegada da pandemia, “[...] aqueles que estavam matriculados, mas tinham menos condições de se manter aprendendo em casa – seja por falta de acesso à internet, pelo agravamento da situação de pobreza e outros fatores – acabaram tendo seu direito à educação negado” (p. 5).

Dos 57 professores respondentes, 53 afirmaram que não houve abandono escolar. Entre os demais, quatro professores afirmaram que a existência do abandono se devia a motivos variados, dentre os quais a opção dos pais/responsáveis pela descontinuidade dos estudos, falta de apoio familiar, membros da família adoeceram, estudantes não se adaptaram e falta de internet, conforme explicitado no Gráfico 21.

Gráfico 21 - Evasão escolar



Fonte: Autoria própria (2021).

Na categoria “Interação com os estudantes durante o ensino remoto”, vimos que uma minoria dos professores afirmou que todos os alunos de sua turma tinham acesso à internet, sinalizando a existência de uma exclusão digital. Os meios de comunicação mais utilizados pelos docentes foram o *WhatsApp*, encontros virtuais, encontros presenciais e envio de material impresso, citados como formas de comunicação entre discentes e docentes durante o período pandêmico.

O acesso ao material eletrônico não era uma realidade para todos. Embora a maioria dos docentes tenha afirmado que muitos alunos de sua turma tinham acesso a materiais eletrônicos, apenas 12 docentes informaram que todos tinham acesso aos materiais de forma eletrônica.

A existência de aulas síncronas (*online*) foi confirmada por 25 docentes como ocorrendo todos os dias, mas não sabemos como essas aulas ocorriam, formas de acesso dos discentes e duração dessas aulas. O abandono escolar praticamente não ocorreu entre as turmas dos docentes pesquisados.

Inferimos que essa categoria de “interação entre professores e alunos durante o contexto da pandemia” ultrapassa o contexto da sala de aula, pois relaciona-se também à desigualdade social existente em nosso país, na qual alunos de escolas públicas originárias de famílias de nível socioeconômico baixo, em sua maioria, não têm acesso à internet ou o têm com baixa qualidade, além de não possuírem equipamentos eletrônicos. De acordo com a pesquisa do TIC *Kids Online* Brasil (COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL, 2019), realizada no período ainda anterior à pandemia, já se constatava que as atividades de multimídia, educação e comunicação utilizando a *internet* aconteciam com maior

predominância entre crianças e adolescentes de classes socioeconômicas mais elevadas e faixas etárias maiores.

Concluímos que a interação entre professores e alunos ocorreu de forma incompleta, de acordo com os resultados analisados. Poucos docentes afirmaram que todos os seus alunos tinham acesso à internet e a materiais de forma eletrônica, o que nos permite inferir que essa situação impossibilitou uma comunicação mais direta entre professores e alunos, devido à barreira tecnológica existente.

Salientamos ainda que essa categoria se limitou a investigar a interação sob o olhar da comunicação existente entre docentes e discentes, de modo que a qualidade dessa interação não foi possível de ser analisada.

8.2.3 Categoria 3: *Materiais didáticos utilizados durante o Ensino Remoto Emergencial*

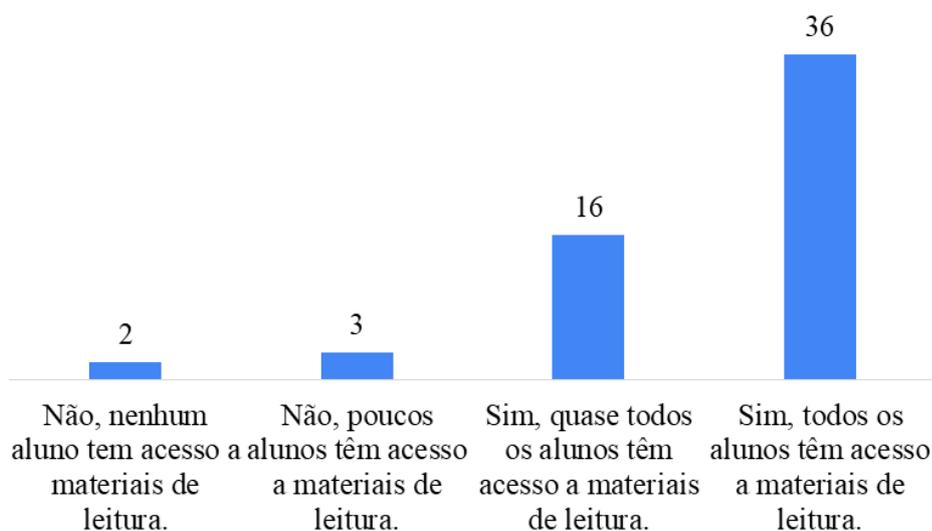
Essa categoria contempla a relação dos livros e materiais didáticos utilizados pelos docentes durante o ensino remoto para o ensino da leitura e da escrita. Sabendo que o processo de alfabetização passou por transformações de nível conceitual a partir dos anos de 1980, buscamos conhecer quais materiais foram adotados pelos professores e se esses contemplavam a alfabetização na perspectiva do letramento.

Ter acesso a materiais escritos, sejam *online* e/ou impressos, de acordo com Soares (1998, 2016), contribui para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento, que envolve reconhecer os usos sociais e funções da língua escrita. Esses aspectos podem ser adquiridos pelos alunos dentro, mas também fora da escola, pois é a partir da interação com materiais escritos e nas relações sociais estabelecidas que o discente elabora hipóteses sobre a língua escrita e começa a apropriar-se dela, mas isso não é suficiente para que o aluno aprenda a ler e a escrever, dependendo do ensino sistemático da escola.

Nesse sentido, sabendo que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita requer um ensino sistemático escolar e que também se dá por meio da interação dos discentes com materiais escritos, questionamos inicialmente aos professores se seus alunos tinham acesso a materiais de leitura, sendo esses disponibilizados pela escola e/ou em casa.

De acordo com as respostas dos docentes, 36 deles afirmaram que todos os alunos têm acesso a materiais de leitura, outros 16 professores afirmaram que quase todos os alunos têm acesso a esses materiais, enquanto três afirmaram que poucos têm acesso e dois que nenhum aluno tem acesso a esse tipo de material (Gráfico 22).

Gráfico 22 - Acesso a materiais de leitura



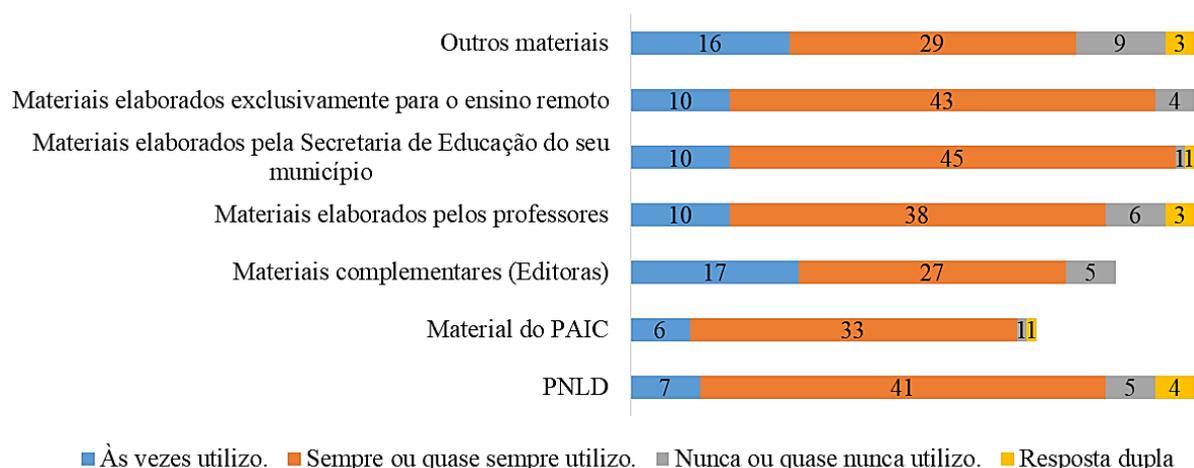
Fonte: Autoria própria (2021).

Embora o ensino remoto tenha impossibilitado a ida da criança à escola, reconhecemos que promover o acesso da criança a materiais escritos, mesmo quando disponibilizados pela escola, deveria ter ocorrido para todos, pois seria um importante recurso favorável ao processo de alfabetização.

Buscamos ainda conhecer quais materiais didáticos foram adotados pelos docentes para o ensino da leitura e da escrita durante o ensino remoto, bem como a frequência com que eram utilizados.

O Gráfico 23 revela a lista de materiais didáticos utilizados pelos docentes durante o ensino remoto, como o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), materiais do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), materiais complementares (editoras), materiais elaborados pelas Secretarias de Educação e/ou professores, materiais elaborados exclusivamente para o ERE e/ou outros materiais, além da frequência de uso.

Gráfico 23 - Materiais didáticos utilizados durante o ERE



Fonte: Autoria própria (2021).

De acordo com as informações presentes no Gráfico 23, dentre os materiais que são sempre ou quase sempre utilizados pelos professores, destacam-se os materiais elaborados pelas Secretarias de Educação do município (45 professores), materiais elaborados exclusivamente para o ensino remoto (43 professores), PNLD (41 professores), materiais elaborados pelos próprios professores (38 professores) e o material do PAIC (31 professores).

Pedimos também que os professores escrevessem os nomes dos materiais que eram utilizados com maior frequência. Dentre os materiais citados pelos professores, buscamos descrever brevemente aqueles que se referiam a materiais do PNLD e do PAIC, disponíveis em *sites* do governo Federal e Estadual (Ceará), respectivamente, a fim de conhecermos a perspectiva teórica deles quanto ao ensino da leitura e da escrita, e como eles poderiam contribuir para o desenvolvimento da alfabetização.

Em coedição com o setor privado, por meio da execução do Plano Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD, o Governo Federal provê as escolas de educação básica pública com obras didáticas e literárias, bem como com outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita. As obras passam por um processo de avaliação pedagógica e, se aprovadas, ficam disponíveis para acesso docente no *site* Guia Digital, onde é possível encontrar as resenhas das obras analisadas (LIMA; CIASCA, 2020).

O Quadro 18 traz a lista de livros do PNLD citados pelos docentes e uma breve descrição do material retirada do *site* Guia Digital - PNLD (BRASIL, 2019b) - Anos

Iniciais¹⁵. Como podemos visualizar no quadro, a maioria dos docentes afirmaram utilizar, para o ensino de Língua Portuguesa, o PNLD Ápis (16) com suas turmas de alfabetização, seguidos dos livros Conectados (5), Buriti (5), Encontros/FTD (3) e Vem Voar (2). Outros materiais, apesar de terem sido citados pelos docentes na categoria PNLD, não fazem parte do Guia Digital PNLD 2019 e, portanto, não puderam ser localizados.

Quadro 18 - Livros Didáticos utilizados durante o ERE pelos professores participantes da pesquisa

PNLD	Nº de Citações	Editora	Trechos das Resenhas PNLD – 2019 (Língua Portuguesa – 2º ano)
Ápis	16	Ática	“A coleção contempla uma gama diversificada de gêneros textuais orais e escritos, cujos usos e circulação são sempre discutidos, contribuindo para um aprendizado significativo do gênero textual em estudo e da língua propriamente dita. [...] No que se refere ao eixo da oralidade, a coleção aborda diversos gêneros orais e, embora privilegie atividades relacionadas a situações de conversa entre os estudantes e discussões em sala de aula, não se limita a elas, promovendo atividades em que o trabalho com a oralidade na sala de aula mostra-se, de fato, sistematizado, constituindo-se como objeto de estudo e de ensino.”
Conectados	5	FTD	“A coleção [...] Se desenvolve em torno de gêneros textuais tomados como objeto de ensino e aprendizagem. Há diversidade de textos verbais, não verbais e multimodais, e o eixo da leitura é o ponto de partida das propostas didáticas. A partir dos textos, em sua maioria apropriados ao universo infantil, são trabalhados os diferentes eixos organizadores do ensino da língua portuguesa propostos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), voltados para a formação de leitores e produtores de textos, conectados às práticas sociais.”
Buriti	3	Moderna	“A obra organiza-se [...] com uma boa coletânea de gêneros textuais variados que abordam temas atuais e adequados à faixa etária a que se destinam. Traz um conjunto vasto de textos de gêneros diversificados, pertencentes a diferentes domínios discursivos que possibilitam o trabalho com a língua portuguesa por meio de temáticas relacionadas ao público a que se destina, com seções que visam ao trabalho com os eixos de ensino de língua portuguesa propostos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e

¹⁵ O PNLD 2019 é referente à Educação Infantil e aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O ciclo de vigência das obras foi ampliado de três para quatro anos, a partir da publicação do Decreto nº 9.099 de 18, de julho de 2017.

				gramaticais, educação literária.”
Encontros Portuguesa	Língua	3	FTD	“A coleção é constituída de cinco volumes que abordam temas e assuntos pertencentes a diferentes esferas sociais de circulação, [...] Que contribuem para a proposta de desenvolvimento dos cinco eixos organizadores comuns da língua portuguesa no ensino fundamental – oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e gramaticais e educação literária –, elaborados a partir dos objetos de conhecimento e das habilidades propostos na base nacional comum curricular (BNCC).”
Vem Voar		2	Scipione	“Apresentando variada quantidade de textos corporificados em diferentes gêneros discursivos, a coleção inclui tanto as práticas de gêneros escritos quanto as de gêneros orais. [...] A obra se destaca pela intenção de contribuir para o aprimoramento do letramento dos estudantes, uma vez que se constitui por capítulos que buscam desenvolver situações de caráter reflexivo.”
Encontros Relacionar	Aprender e	1	Moderna	“Este livro pertence à coleção Projetos integradores do PNLD. O fio condutor da obra envolve temáticas articuladas ao componente curricular Ciências. As competências gerais propostas pela BNCC surgem como plano de fundo e são exploradas em cada projeto relacionando os objetos de conhecimento e as habilidades dos componentes curriculares Ciências, Língua Portuguesa e Matemática. Utiliza Práticas pedagógicas da Aprendizagem Baseada em Projetos.”
Nova Escola/Brasil/	Aprova	5		Essas obras não fazem parte da lista do PNLD aprovada em 2019 para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
Buriti e Conectados*		5		*Cinco professores afirmaram utilizar os livros Buriti e Conectados juntos, já descritos anteriormente.
Não se Aplica /Não Citou Nome Da Obra		17		
Total		57		

Fonte: Autoria própria com base nas informações do Guia Digital PNLD (BRASIL, 2019b).

Inferimos que, devido à existência de uma análise prévia desses materiais, realizada por profissionais da área, a partir do PNLD, todas as obras contemplam a alfabetização na perspectiva do letramento. Além disso, o texto aparece como ponto de partida para o ensino e é enfatizada a importância de sua variedade. A adequação das obras à BNCC também é bastante citada, de modo a abranger os quatro eixos das práticas de linguagem: oralidade, leitura, escrita e análise linguística e semiótica.

O Governo Estadual do Ceará também elabora materiais a serem disponibilizados para os municípios no âmbito do Programa de Alfabetização na Idade Certa - PAIC. Assim,

por meio de pesquisa realizada no *site* do PAIC, buscamos descrever de que se tratavam os materiais citados pelos professores.

De acordo com os docentes, livros de história/paradidáticos foram os mais utilizados (11 professores), seguidos do Material estruturado/Caderno do aluno (9 professores), *Site* Mais PAIC (7 professores), Pé de Imaginação (4 professores), Coleção Prosa e Poesia (4 professores), Materiais Estudo em Casa - PAIC (3 professores) e Vamos Passear na Escrita (1 professor). Outros materiais foram citados, mas não foram encontrados no *site* do programa, portanto não foram descritos. A lista dos materiais do PAIC utilizados pelos professores durante o ERE pode ser visualizada no Quadro 19.

Quadro 19 - Materiais PAIC utilizados durante o ERE pelos professores participantes da pesquisa

Materiais PAIC	Nº de Citações	Autores	Descrição
Livros de histórias/Paradidáticos	11	Ceará. Secretaria da Educação	Conta com acervo de histórias da literatura infantil disponíveis para <i>download</i> . Livros como “O Desfile dos Bichos”, “A magia das Letras”, “Dom Rato, o Rei da confusão”, entre outros, podem ser lidos para as crianças.
Material estruturado/Caderno do Aluno	9	Nova Escola	Material elaborado por um time de professores de várias localidades do estado do Ceará, a fim de trazer a identidade e regionalidade por meio de textos, imagens, curiosidades, jogos e metodologias inovadoras de aprendizagem, referenciando-se no documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC). Além de Língua Portuguesa, as atividades contemplam outras disciplinas e organizam-se por bimestres, no total de 4 volumes.
<i>Site</i> Mais Paic	7	Ceará. Secretaria da Educação	Os professores não especificaram quais materiais utilizaram do <i>site</i> Mais PAIC, que apresenta uma variedade de propostas como as já mencionadas: Material Estruturado, Pé de Imaginação, Livros de história, entre outros.
Pé de imaginação	4	Amália Simonetti; Cílvia Queiroz; -Nadja Amado	“A Proposta Didática para Alfabetizar Letrando (PDAL) tem finalidades distintas e entrelaçadas: a alfabetização e o letramento dos alunos do 2º ano e a formação de professores do 2º ano em contexto de ensino/reflexão da prática (práxis). [...] Seu respaldo teórico/curricular baseia-se nos documentos oficiais nacionais e do Ceará. Assume o ensino da alfabetização na perspectiva do letramento.”

Coleção Prosa e Poesia	4	MAIS PAIC/ SEDUC	“A coleção de literatura do MAISPAIC, rica em identidade cultural, reúne narrativas de autores do Ceará, um estímulo a mais para se ler e contar histórias em sala de aula.” Contém livros como “História do Dragão do Mar”, “Valente, o boi Bumbá”, entre outros.
Materiais Estudo em Casa - PAIC	3	Felipe Kokay Farias <i>et al.</i>	Material disponibilizado para as famílias com várias atividades de Língua Portuguesa e Matemática e orientações de como podem auxiliar as crianças na resolução das atividades em casa, realizar contação de histórias para estimular a leitura, brincadeiras etc.
Vamos Passear na Escrita	1	Amália Simonetti	Caderno de atividades organizado a partir de exploração de textos que contribuem para a apropriação da escrita pela criança, como trava-línguas, adivinhações, entre outros. Obs.: No site do PAIC encontramos apenas o caderno destinado aos alunos de 1º ano do E.F.
Luz do Saber	1	CEARÁ, Secretaria da Educação	O Portal educacional gratuito possui atividades on-line, jogos e aplicações voltadas para o desenvolvimento da escrita. Além disso, disponibiliza para download livros didáticos para o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental e materiais para orientações didáticas aos professores. Também é disponibilizada uma grande biblioteca de livros da coleção PAIC - Prosa e Poesia. “As atividades [...] estimulam uma aprendizagem significativa e desafiadora. Estão organizadas em uma sequência didática que considera o processo de alfabetização na perspectiva do letramento e promove a interação a partir de situações reais de aprendizagem e do uso social da língua em congruência com a BNCC”.
Lyceum	1		Não disponível do site PAIC/Mais PAIC.
# VEM SAEB 2021	1		Não disponível do site PAIC/Mais PAIC.
Não se aplica/Não citou nome do material	15		
Total	57		

Fonte: Autoria própria com base nas informações do *Site PAIC/MAIS PAIC do Ceará* (CEARÁ, 2021).

De acordo com a pesquisa realizada, vemos que o Ceará desenvolve uma gama de materiais para o público da alfabetização, envolvendo acervo literário infantil, materiais estruturados voltados para a prática docente e preocupação em valorizar a cultura cearense, a partir da inserção de materiais nessa perspectiva, como a Coleção Prosa e Poesia.

21 docentes afirmaram utilizar as histórias infantis em suas práticas, seguidos dos materiais estruturados desenvolvidos pela Nova Escola. Chagas e Domingues (2015)

esclarecem que a compreensão da leitura como uma prática social e o trabalho específico com a literatura infantil favorecem o processo de letramento e são fundamentais no ciclo de alfabetização. O trabalho com os diversos gêneros textuais e a mediação docente são essenciais para o ensino sistemático da leitura e da escrita pela escola.

Outros materiais, como a Coleção Prosa e Poesia e o Portal Luz do Saber, foram citados por poucos professores, o que indica a necessidade de um maior destaque para eles, na nossa perspectiva. O primeiro pela sua importância na valorização da cultura local e o segundo pela ludicidade, aspecto significativo para a aprendizagem das crianças nessa faixa etária. Salientamos que o uso do *software* requer o acesso à internet e equipamentos eletrônicos como o celular/computador, o que pode ser um fator limitante, já que existe falta de equipamentos e/ou *internet* na maioria das escolas municipais, segundo dados do INEP (BRASIL, 2021). Convém um investimento dos governos para que se amplie o seu uso.

A categoria “Materiais didáticos utilizados durante o ensino remoto” mostrou que os professores organizaram a sua prática baseada em recursos didáticos elaborados para o devido fim, como os materiais elaborados exclusivamente para o ensino remoto, materiais elaborados pelas Secretarias de Educação do município, livros e obras didáticas do PNLD e/ou PAIC.

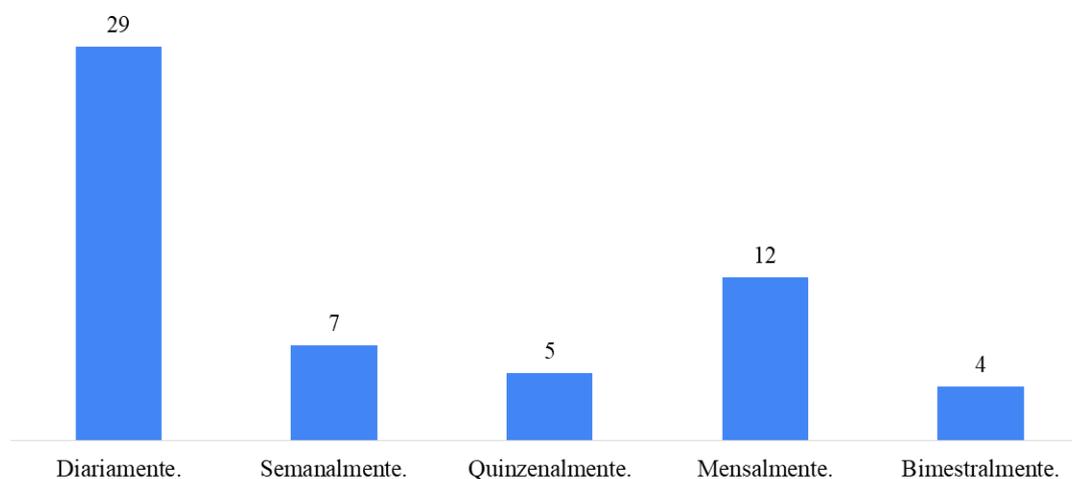
A utilização de materiais elaborados pelos próprios docentes foi citada por 66,6% do grupo participante, sinalizando que os 33,4% restantes dos docentes costumam utilizar recursos já elaborados e disponibilizados para o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

8.2.4 Categoria 4: Avaliação da aprendizagem durante o ERE

Sobre o processo de avaliação da aprendizagem, buscamos, por meio de perguntas mais genéricas sobre o desempenho discente durante o ensino remoto e específicas, incluindo perguntas sobre a periodicidade de avaliações e estratégias de avaliação, aplicadas durante o ensino remoto, conhecer como estavam ocorrendo os processos avaliativos no período pandêmico.

Perguntamos aos 57 docentes com que frequência eles avaliavam os alunos durante o ERE. De acordo com o Gráfico 24, a maioria dos professores afirmaram avaliar as crianças diariamente (29), outros disseram avaliá-las semanalmente (7), quinzenalmente (5), mensalmente (12) e bimestralmente (4).

Gráfico 24 - Frequência de avaliações da leitura e da escrita durante o ERE

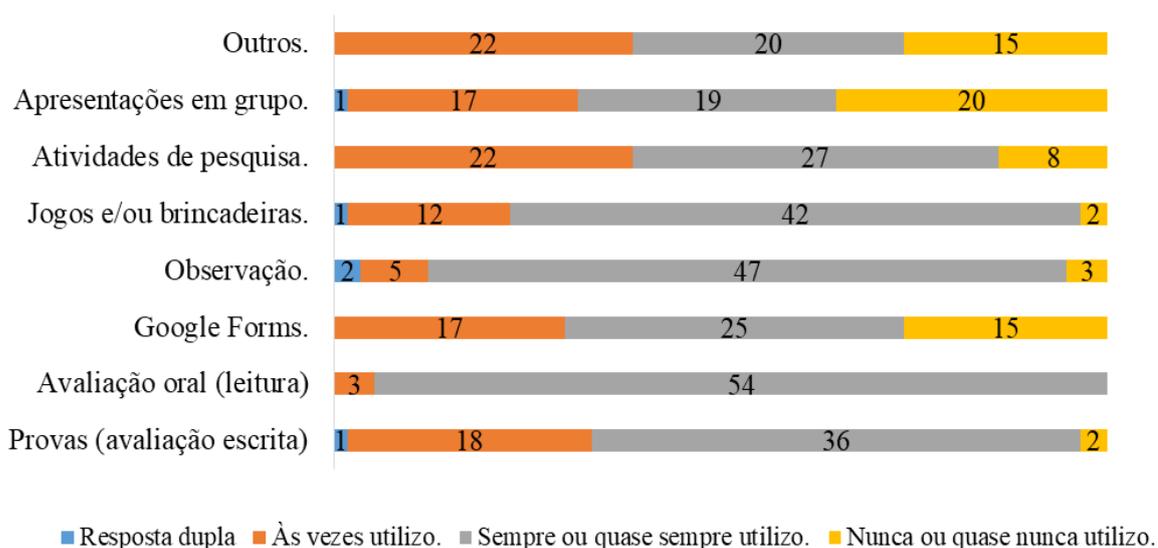


Fonte: Autoria própria (2021).

Sobre os instrumentos avaliativos, perguntamos aos docentes sobre a frequência de uso de avaliações do tipo escritas, oral, *Google Forms*, observação, jogos e/ou brincadeiras, atividades de pesquisa, apresentações em grupo, outros (Gráfico 25).

De acordo com as repostas dos docentes, presentes no gráfico 25, os instrumentos de avaliação de uso frequentes são: avaliação oral (54), observação (47), jogos e/ou brincadeiras (42) e as avaliações escritas (36). Dentre os instrumentos avaliativos nunca ou quase nunca utilizados pelos docentes, destacam-se as apresentações em grupo (20) e o *Google Forms* (15). Entre os “às vezes utilizados” estão as atividades de pesquisa (22), avaliações escritas (18) e *Google Forms* (17).

Gráfico 25 - Frequência de uso dos instrumentos avaliativos durante o ERE

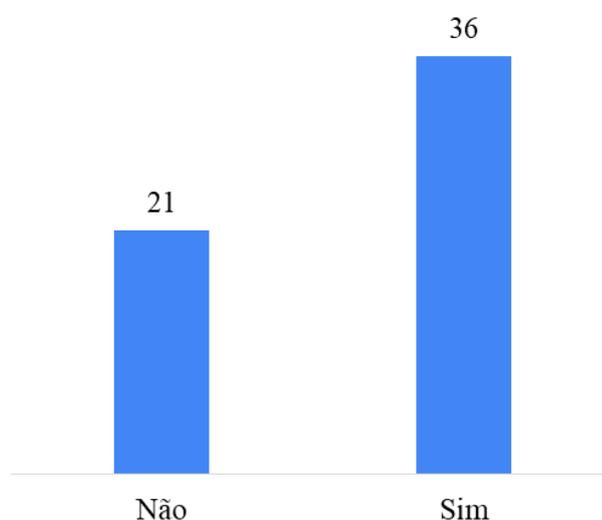


Fonte: Autoria própria (2021).

Questionamos aos professores se eles consideravam que o ensino remoto estava funcionando para a etapa da alfabetização, se os estudantes estavam desenvolvendo habilidades de leitura e de escrita nesse contexto. Para 36 professores sim, o ensino remoto estava funcionando, pois, os alunos estavam desenvolvendo habilidades de leitura e escrita e, para 21 deles, o ensino remoto não estava funcionando para a etapa da alfabetização na qual atuavam. Essas informações podem ser visualizadas no Gráfico 26.

Salientamos que vários fatores podem ter influenciado a resposta dos docentes e que não foram coletados nessa pergunta. Embora 36 professores tenham afirmado que o ensino remoto estava funcionando, por avaliar que seus alunos estavam desenvolvendo as habilidades de leitura e escrita, não aprofundamos os critérios utilizados pelos docentes sobre a eficácia ou não do ensino remoto.

Gráfico 26 - Eficácia do Ensino Remoto Emergencial

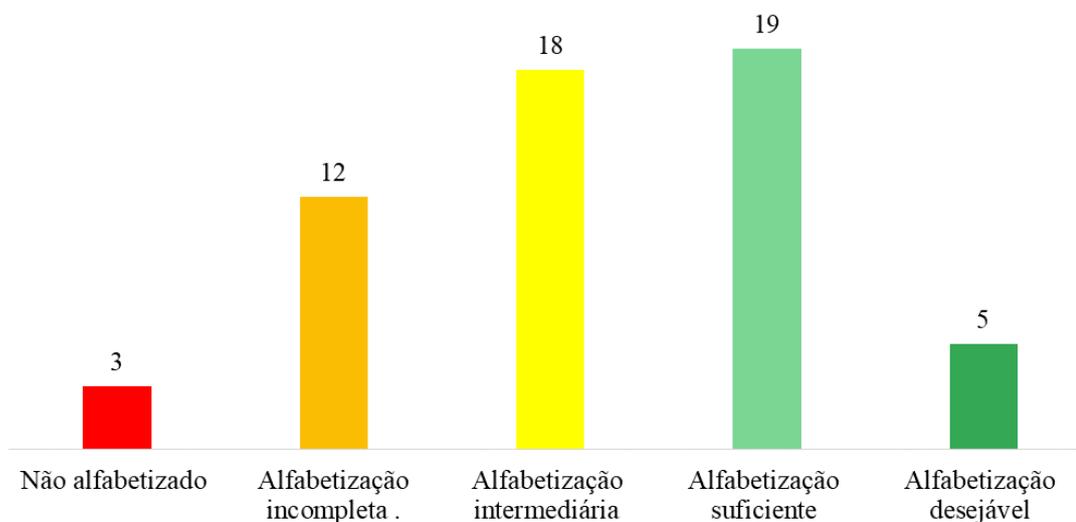


Fonte: Autoria própria (2021).

Questionamos sobre o nível de alfabetização dos estudantes na percepção dos docentes, tendo como referência a definição dos níveis de alfabetização utilizados pelo Spaece-Alfa. De acordo com esse sistema de avaliação, os alunos são classificados como: Não alfabetizados (não reconhecem a função das letras na escrita); Alfabetização incompleta (leem palavras formadas por sílabas no padrão consoante/vogal); Alfabetização intermediária (leem palavras nos padrões silábicos mais complexos e reconhecem finalidades de textos simples); Alfabetização suficiente (começam a desenvolver habilidades de compreensão global de textos curtos); e Alfabetização desejável (apresentam uma leitura mais autônoma e compreendem o sentido global do texto). Salientamos que não sabemos se houve aplicação de avaliação diagnóstica que pudesse analisar o nível de aprendizagem dos estudantes.

Como podemos observar no Gráfico 27, 57,9% dos professores consideraram que a maioria dos alunos da sua turma se encontravam nos níveis não alfabetizado (5), alfabetização incompleta (12) e alfabetização intermediária (18). Os outros 42,1% responderam que seus alunos estavam, predominantemente, nos níveis alfabetização suficiente (19) e alfabetização desejável (5).

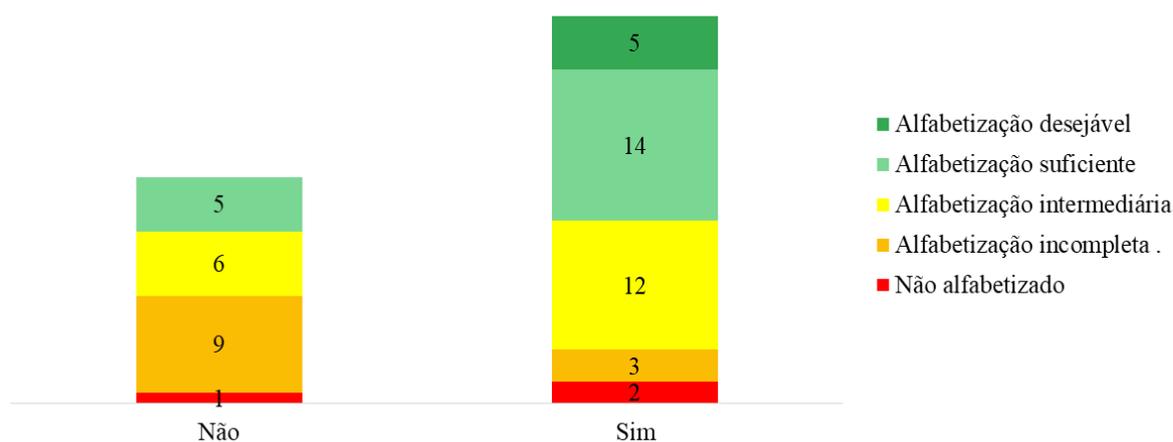
Gráfico 27 - Níveis de alfabetização dos alunos na perspectiva docente



Fonte: Aatoria própria (2021).

Optamos por realizar o cruzamento dos dados entre os professores que consideram que o ensino remoto está ou não funcionando para a etapa da alfabetização, com os níveis de alfabetização através dos quais classificaram seus alunos durante o ensino remoto (Gráfico 28).

Gráfico 28 - Eficácia do Ensino Remoto X Níveis de Alfabetismo na perspectiva docente



Fonte: Aatoria própria (2021).

Identificamos que, dentre os professores que consideraram que o ensino remoto não estava funcionando para a etapa da alfabetização, há predominância da classificação dos alunos no nível alfabetização incompleta (9 professores), no nível não alfabetizado (1) e no

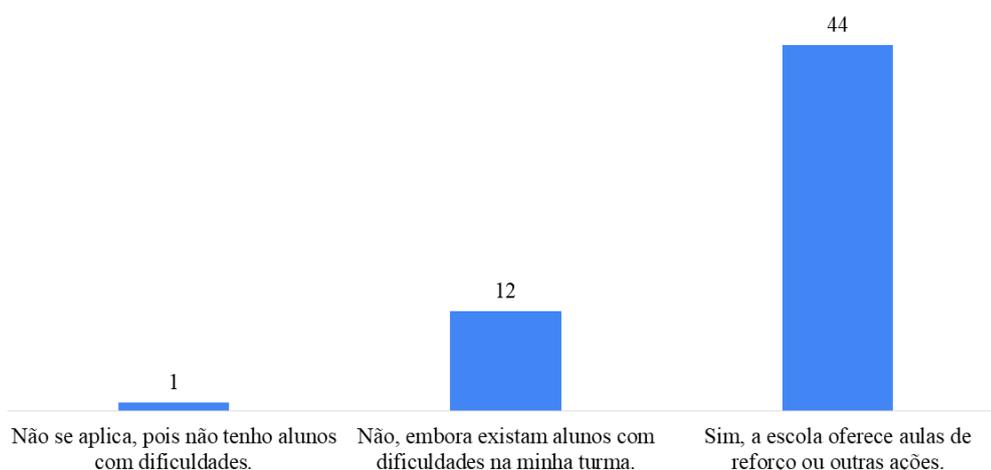
nível de alfabetização intermediária (6). Apesar de os professores não concordarem que o ensino remoto está funcionando para a alfabetização, 5 deles consideraram que seus alunos se encontram no nível suficiente da alfabetização, ou seja, iniciaram a leitura de textos curtos com compreensão global do texto.

No entanto, salientamos que, devido ao fato de termos pedido para que os docentes considerassem uma predominância, podem haver alunos com dificuldades de alfabetização nesse contexto, tendo em vista fatores que não pudemos mensurar, como o não acesso à *internet*, local adequado para estudos, apoio familiar ou do responsável, entre outros.

Sabendo que nessa faixa etária os alunos concluem o 2º e 3º anos com déficits de alfabetização, verificados por meio dos dados publicados pelo Saeb e/ou Spaece, questionamos os professores se havia alunos em suas turmas de 2º ano apresentando dificuldades na alfabetização e se estavam sendo assistidos pela instituição escolar por meio de projetos como o reforço escolar ou outras ações, com o objetivo de intervir e melhorar a aprendizagem.

O Gráfico 29 contém os resultados dessa pergunta, no qual quase todos os professores afirmam que existem alunos com dificuldades de alfabetização nas suas turmas. No entanto, 44 confirmam que a escola oferece aulas de reforço/outras ações para minimizar tais dificuldades, enquanto 12 professores afirmaram ter alunos nessas condições, mas que a escola não oferece apoio, e apenas 1 docente revela que não possui alunos nessas condições.

Gráfico 29 - Intervenção escolar para crianças com dificuldades na alfabetização

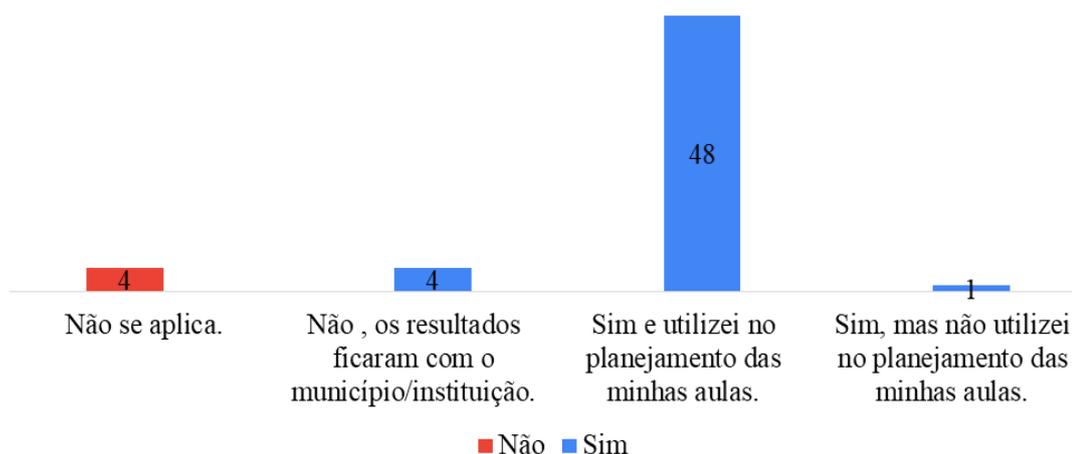


Fonte: Autoria própria (2021).

Ainda sobre o processo de avaliação dos processos de ensino e aprendizagem, questionamos se o município/escola aplicou avaliação diagnóstica com os estudantes no início do ano letivo, ação que está cada vez mais comum de ser realizada pelas secretarias de educação.

Além da existência da aplicação, na qual 53 professores afirmaram que houve a aplicação de avaliação diagnóstica e quatro que não houve, questionamos se os professores utilizaram os dados dessas avaliações para o planejamento das aulas e, de acordo com o Gráfico 30, vemos que: 48 professores tiveram acesso aos resultados e os utilizaram no planejamento das aulas, 4 não tiveram acesso aos resultados e um docente afirmou que houve a aplicação, mas que não utilizou esses resultados para o planejamento de suas aulas.

Gráfico 30 - Aplicação de avaliação diagnóstica de LP e uso pedagógico



Fonte: Autoria própria (2021).

A categoria “Avaliação da aprendizagem durante o ensino remoto” revelou que os professores, em sua maioria, optam pela avaliação diária dos alunos, seguidos daqueles que as realizam mensalmente. Quanto aos instrumentos, prevaleceram práticas do tipo avaliação oral, observação, jogos e/ou brincadeiras e avaliações escritas, sinalizando que os docentes variam nos instrumentos avaliativos para além de avaliações orais e escritas.

Sobre a eficácia do ERE, com relação à aprendizagem dos discentes, 36 dos docentes afirmaram que sim e acreditam que, entre os alunos das suas turmas, 52,7% estão, predominantemente, entre os níveis de alfabetização suficiente e desejável, 33,3% no nível de alfabetização intermediária e 13,8% estão entre os níveis de alfabetização incompleta e não alfabetizado. Outros 21 docentes não consideram que o ERE seja eficaz, acreditando que,

entre os alunos das suas turmas, 23,8% estão, predominantemente, no nível de alfabetização suficiente, 28,5% estão no nível alfabetização intermediária e 47,6% estão entre os níveis alfabetização incompleta e não alfabetizado.

Esses dados revelam que o ensino remoto requer mais autonomia dos discentes, algo que estudantes com dificuldades de alfabetização ainda não possuem.

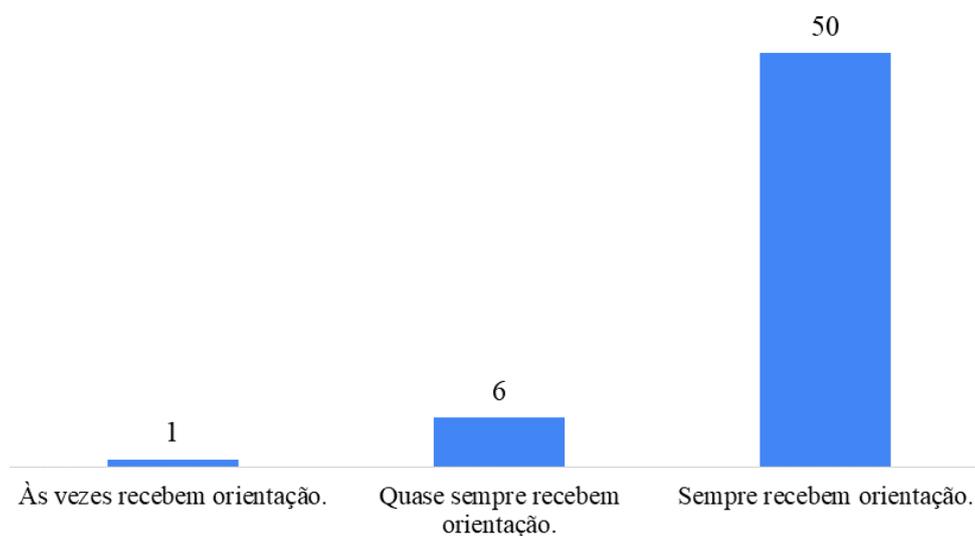
Ações de intervenção se fazem necessárias nos auxílios aos estudantes nos níveis alfabetização incompleta e intermediária, pois 44 professores informaram haver oferta pela escola de aulas de reforço ou outras ações, sinalizando a preocupação com a aprendizagem das crianças, algo previsto pela LDB (Lei nº 9394/96). Há ainda oferta de avaliação diagnóstica de forma externa, aplicada pela escola/município, informada por 53 docentes, e 84,2% utilizam seus resultados no planejamento das aulas.

8.2.5 Categoria 5: Participação da família no processo de ensino-aprendizagem das crianças

Durante a pandemia da Covid-19, os pais/responsáveis pelos estudantes, principalmente aqueles matriculados na educação infantil e em fase de alfabetização, precisaram atuar de forma mais contundente na educação dos filhos, sendo os mediadores da aprendizagem. De acordo com o Parecer CNE/CP nº 5/2020, nessa fase “[...] existem dificuldades para acompanhar atividades *on-line* uma vez que as crianças do primeiro ciclo se encontram em fase de alfabetização formal, sendo necessária supervisão de adulto para realização de atividades”.

Para tanto, ainda de acordo com o Parecer, a escola e os professores deveriam dar orientações às famílias de como auxiliar os filhos no processo de aprendizagem em casa. Nesse sentido, questionamos aos professores se essas orientações estavam ocorrendo, de modo que 50 docentes afirmaram que os pais/responsáveis sempre recebem orientação dos professores sobre como auxiliar as crianças nas atividades escolares, seis afirmaram que quase sempre dão orientações e um disse que às vezes dá orientações (Gráfico 31).

Gráfico 31 - Orientações recebidas por pais/responsáveis no auxílio das atividades escolares



Fonte: Autoria própria (2021).

Questionamos ainda como estava acontecendo a participação dos pais no acompanhamento da aprendizagem dos filhos, considerando que, nesse contexto, o envolvimento deles seria condição essencial para que esse novo formato de ensino aprendizagem pudesse acontecer.

O Gráfico 32 contém as respostas dos docentes para essa pergunta. Para 51 docentes, a maioria dos pais se engajou na educação dos filhos na pandemia, assim como 11 docentes afirmaram que todos os pais/responsáveis estavam engajados. Outros professores afirmaram que a maioria não se engajou (2 docentes) e/ou apenas uma minoria estava presente na educação dos filhos (4 docentes) nesse contexto de pandemia em relação aos processos de ensino e aprendizagem.

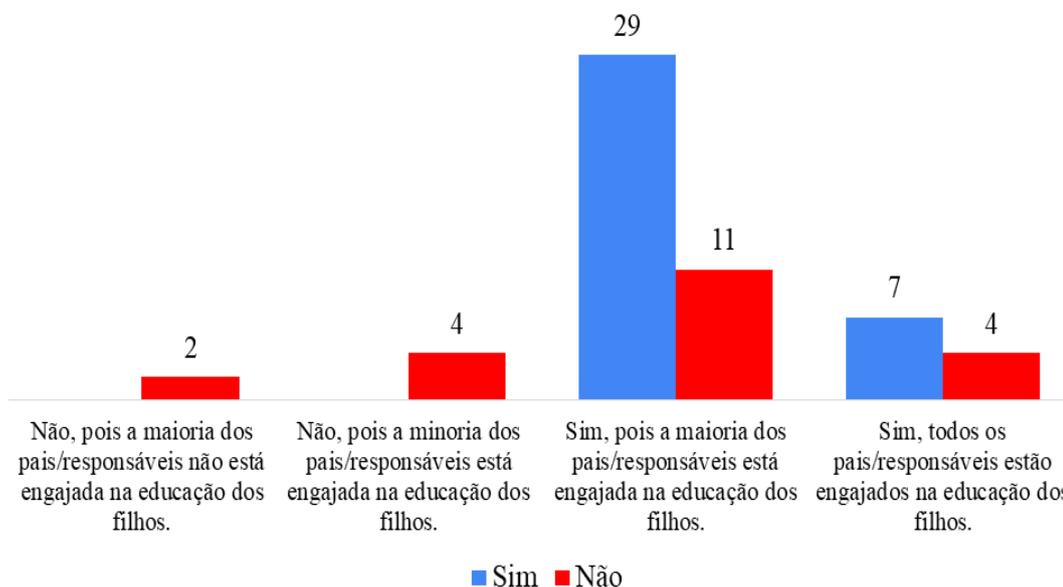
Gráfico 32 - Participação da família na educação dos filhos



Fonte: Autoria própria (2021).

Consideramos pertinente relacionar as informações dos docentes sobre a eficiência do ensino remoto em relação ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita e o acompanhamento familiar na percepção docente. Conforme podemos visualizar no Gráfico 33, os que afirmaram a não eficiência do ensino remoto contêm apenas pais/responsáveis que, na avaliação dos docentes, não estavam engajados na educação dos filhos. No entanto, em outros casos, embora os pais tenham contribuído, alguns professores também não confirmam a eficiência do ensino.

Gráfico 33 - Eficácia do ensino remoto X Acompanhamento familiar na percepção docente



Fonte: Autoria própria (2021).

A análise desses dados releva que outros fatores, além do envolvimento dos pais, são necessários para que os processos de ensino e aprendizagem da leitura possam se efetivar, como, por exemplo, a qualidade do acompanhamento docente ou outros fatores já mencionados: nível prévio de conhecimento dos alunos, falta de acesso à internet e ou equipamentos eletrônicos, ambiente de estudos adequados, entre outros.

Podemos concluir, na categoria “participação da família no processo de ensino e aprendizagem da criança” que, na concepção da maioria dos professores investigados, houve orientação e contribuição dos pais/responsáveis pelos alunos no processo de ensino e aprendizagem dos discentes. Essa parceria foi fundamental para que o ensino remoto pudesse ocorrer nessa faixa etária, conforme orientações da portaria publicada pelo MEC.

Ademais, inferimos que a necessidade de implementação do ensino remoto emergencial ocasionou uma proximidade maior entre professores e famílias/responsáveis pelos discentes, algo que pode ser benéfico para os processos de ensino e aprendizagem no retorno às aulas presenciais.

8.3 O Ensino Remoto Emergencial: inovações pedagógicas, aprendizagens e percepções dos professores alfabetizadores

Nesta seção, discutiremos os resultados da análise das questões do tipo abertas coletadas em campo com os 57 professores de LP do 2º ano do E.F, por meio da aplicação do

questionário eletrônico. Seguindo as recomendações de análise de conteúdo de Bardin (2011), a análise das respostas foi realizada por meio de criação de categorias e com o auxílio do *Software Atlas.ti 9* na organização e interpretação dos resultados.

Ao todo, foram extraídas as seguintes categorias: 1) Estratégias Pedagógicas aprendidas utilizando as tecnologias; 2) Práticas pedagógicas e recursos didáticos implementados durante o ensino remoto para o ensino da leitura e da escrita; 3) Avaliação da aprendizagem da leitura e da escrita durante o ERE; 4) Ações/Projetos escolares/municipais desenvolvidos durante O ERE e opinião sobre o envolvimento da família na aprendizagem dos discentes; 5) Experiência com o ensino remoto na perspectiva dos docentes; e 6) Eficácia do ensino remoto para a etapa da alfabetização na perspectiva docente.

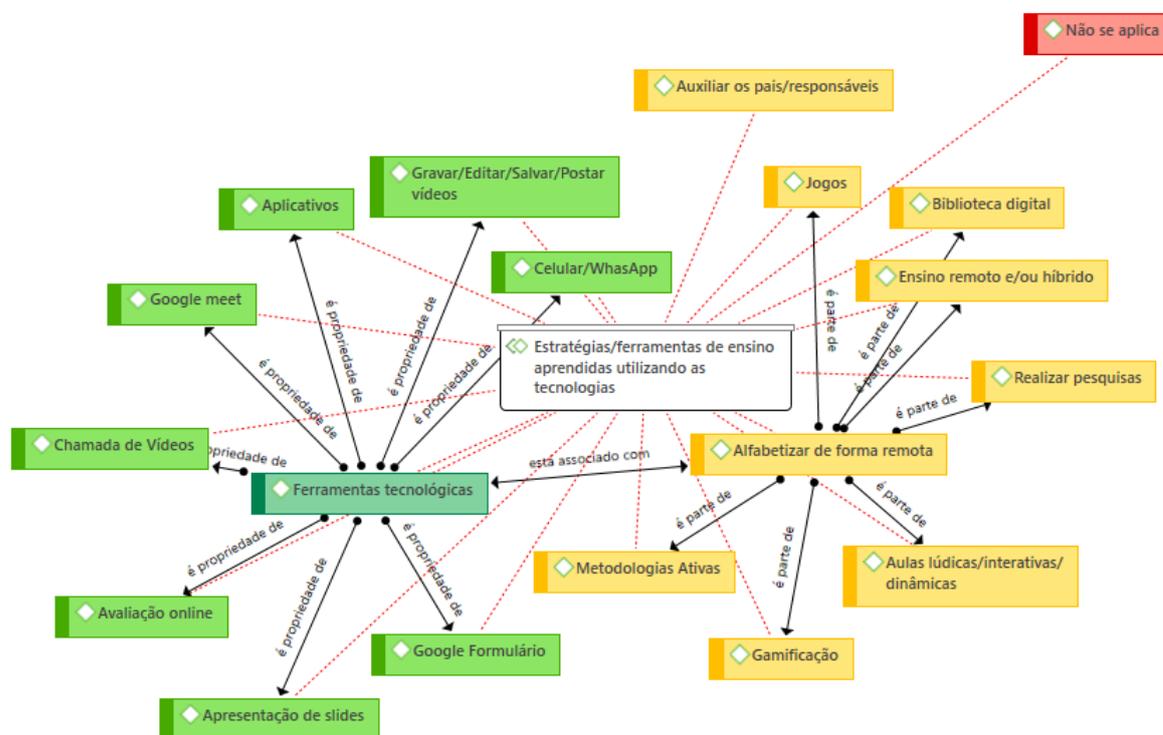
8.3.1 Categoria 1: Estratégias Pedagógicas aprendidas utilizando as tecnologias

Os professores foram questionados sobre suas aprendizagens em relação às tecnologias nas formações continuadas das quais participaram durante a pandemia.

Na Figura 6, podemos perceber que, de acordo com os professores participantes da pesquisa, as aprendizagens na área de Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs adquiridas durante as formações para o ERE incluíram conhecimentos sobre ferramentas tecnológicas, citados por alguns professores, mas que não especificaram qual (is). Outros docentes informaram ter aprendido sobre aplicativos, *Google Forms* (aplicativo da *Google* de elaboração de formulário *online*), *Google Meet* (aplicativo da *Google* que permite chamada de vídeos para realização de encontros virtuais), apresentações de *slides* como o *Power Point* (programa da *Microsoft* utilizado para criação/edição e exibição de apresentações gráficas), avaliação *online*, chamadas de vídeos e gravar/editar/salvar/postar vídeos.

Outras aprendizagens citadas referiram-se ao ensino remoto e/ou híbrido, biblioteca digital, uso do celular/*WhatsApp*, auxiliar os pais/responsáveis [possivelmente a distância], jogos, alfabetizar de forma remota, gamificação, realizar pesquisas, metodologias ativas e prática de aulas lúdicas.

Figura 6 - Estratégias/ferramentas de ensino aprendidas utilizando as tecnologias



Fonte: Autoria própria utilizando o *Software Atlas.ti 9* (2021).

As respostas dos professores sobre as estratégias/ferramentas de ensino aprendidas utilizando as tecnologias nas formações continuadas foram organizadas em 19 subcategorias. A categoria “não se aplica”, informada por quatro docentes, refere-se aos docentes que citaram não ter aprendido estratégias/ferramentas de ensino com o uso das tecnologias. Inferimos que esses docentes ou não tiveram acesso às formações continuadas para o ERE e/ou não aprenderam estratégias/ferramentas tecnológicas.

Após análises, extraímos 94 citações, que foram agrupadas nas 19 subcategorias criadas. Cada subcategoria contém a quantidade de vezes que os professores citaram a aprendizagem adquirida nas formações. A Tabela 3 contém a lista das categorias e o número de citações dos docentes em cada uma das categorias.

Tabela 3 - Quantidade de citações por subcategorias (Estratégias/ferramentas aprendidas)

	Subcategorias	Nº de Citações
●	Gravar/Editar/Salvar/Postar vídeos	16
●	<i>Google meet</i>	14
●	Aplicativos	12
●	<i>Google Formulário</i>	9

●	Ferramentas tecnológicas	8
●	Aulas lúdicas/interativas/dinâmicas	5
●	Chamada de Vídeos	5
●	Jogos	5
●	Realizar pesquisas	4
●	Alfabetizar de forma remota	3
●	Apresentação de slides	3
●	Auxiliar os pais/responsáveis	2
●	Biblioteca digital	2
●	Celular/Whatsapp	2
●	Avaliação <i>online</i>	1
●	Ensino remoto e/ou híbrido	1
●	Gamificação	1
●	Metodologias Ativas	1
	Total	94
●	Não se aplica	4

Fonte: Autoria própria (2021).

O trabalho com os vídeos e uso do *Google Meet* foram as ferramentas mais citadas como aprendizagens durante as formações para atuação com o ERE, seguidas dos aplicativos, *Google* formulário, chamadas de vídeos, aulas lúdicas, jogos e realização de pesquisas.

Na nossa perspectiva, as aprendizagens envolvendo a utilização de vídeos, sejam gravados e/ou sugeridos, traz implicações à realidade dos alunos dessa faixa etária de ainda não serem alfabetizados e, portanto, ainda não terem autonomia para realizar atividades individuais que envolvam a leitura e a escrita, necessitando, impreterivelmente, do auxílio e orientação docente e/ou de um leitor mais experiente.

Inferimos que outras aprendizagens citadas, como alfabetizar de forma remota, embora tenham sido mencionadas pelos docentes, referem-se a uma subcategoria mais macro, assim como a subcategoria de aprendizagens sobre as ferramentas tecnológicas.

Apresentação de *slides* e a biblioteca virtual foram citadas duas vezes, respectivamente. Outras aprendizagens, como ensino remoto e/ou híbrido, metodologias ativas, avaliação *online* e gamificação, foram citadas apenas uma vez cada. Sobre auxiliar pais/responsáveis na interação com o discente, subentendemos que isso se deu pelo fato de o ensino ter ocorrido a distância, o que também apareceu como uma aprendizagem.

De acordo com a Tabela 3, percebemos que oito citações foram mais genéricas, quando os docentes afirmaram que aprenderam a utilizar ferramentas tecnológicas. Outros docentes citaram as aprendizagens adquiridas como as de Gravar/Editar/Salvar/Postar vídeos ou uso do *Google Meet*, como podemos visualizar em suas respostas: “Aprendi a utilizar a tecnologia para a melhoria de nossas aulas” (P8/Cat); “Adquiri habilidades tecnológicas” (P28/Cr); “Uso dos App para edições de vídeo” (P44/Cr); “Vídeos utilizando YouTube” (P36/Cr); “Gravação e edição de vídeos” (P51/PF); “Gravar vídeos em aplicativos” (P21/Cor); “Dar aula pelo Google meet” (P11/Cat); “Realização de aulas e apresentação de conteúdos pelo Google Meet” (P51/PF); “Aulas pelo aplicativo meet” (P42/Cr).

Uso de aplicativos, *Google* formulário, chamadas de vídeos, aulas lúdicas, jogos e realização de pesquisas foram citadas algumas vezes pelos docentes como aprendizagens que ajudaram na efetivação das aulas no formato remoto, como podemos visualizar nos trechos a seguir: “Trabalhar com os aplicativos” (P11/Cat); “Sugestões de aplicativos para favorecer o ensino remoto” (P39/Cr); “[...] atividades pelo google formulário” (P30/Cr); “Google forms” (P26/Cor); “Chamada de vídeo. Chamar o aluno sozinho pra fazer a correção...” (P38/Cr); “Novas estratégias de alfabetização por chamada de vídeo” (P43/Cr); “Implementação de aulas mais dinâmicas. Muitos alunos [...] sentem desmotivação com o ensino remoto por conta do modelo de aula que é aplicado” (P4/Car); “Aulas lúdicas e interativas com vídeo aulas” (P15/Cor).

De acordo com os docentes P4 e P15, as aulas dinâmicas foram conhecimentos adquiridos favoráveis à aprendizagem no ensino remoto, sinalizando que as aulas, nesse formato, deveriam ser mais atrativas e motivar os alunos. É o que os autores Sousa e Moura (2021) discutem em seu artigo sobre “O lúdico como instrumento metodológico no ensino remoto” e reforçam que, nesse contexto,

[...] o ato lúdico torna-se mais que necessário, pois partindo do planejamento do docente, estratégia como uso dos jogos pedagógicos e, agora os jogos digitais, bem como das brincadeiras têm ajudado a tornar as aulas remotas mais dinâmicas, atraente e participativa entre os pares no processo pedagógico (p. 5).

A necessidade do distanciamento social e a implantação de aulas a distância para alunos da educação infantil e anos iniciais impuseram uma formação no âmbito das Tecnologias de Informação e Comunicações - TICs que, de acordo com as respostas dos docentes, oportunizou aprendizagens diversas, já mencionadas.

Percebemos também que, apesar de haver legislações desde 2007 para a formação dos professores, como o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), implementado por meio do Decreto nº 6.300, de dezembro de 2007, que incentivava essa formação, a inclusão das tecnologias nas práticas pedagógicas foi se efetivar a partir da necessidade imposta pela Covid-19, declarada pelos docentes participantes da pesquisa como aprendizagens para atuar no ERE.

A inserção das Tecnologias de Informação e Comunicações - TICs na prática docente requer que o professor tenha domínio teórico sobre elas e saiba utilizá-las na prática. Para tanto, de acordo com Soares-Leite e Ribeiro (2012), faz-se necessário que a escola disponha de boa estrutura física e material, que haja investimento governamental na capacitação dos professores, que os currículos prevejam a utilização das novas tecnologias nas disciplinas curriculares etc.

De acordo com o Censo Escolar publicado pelo Inep (BRASIL, 2021), o acesso à internet tem maior carência nas escolas do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino, tendo em vista que um percentual de 66,3% das escolas possui o recurso para fins administrativos e apenas 39,8% para fins pedagógicos. Outros recursos tecnológicos, como lousa digital (10,8%), projetor multimídia (55,4%), computador de mesa para alunos (39,2%), computador portátil para alunos (25,8%) e *Tablet* para alunos (6,6%), ainda não fazem parte da realidade escolar da maioria das escolas de ensino fundamental. No Nordeste, o acesso à internet para ensino e aprendizagem entre escolas municipais de ensino é de apenas 36,3%.

Inferimos que a categoria “Estratégias Pedagógicas aprendidas utilizando as tecnologias” proporcionou aos docentes acesso a novos conhecimentos tecnológicos que podem ser aprimorados posteriormente. Para tanto, há necessidade de investimento governamental em materiais, recursos didáticos e formação de professores que contemplem o uso das TICs, de forma a contribuir com o processo de ensino e aprendizagem escolar.

8.3.2 Categoria 2: Práticas pedagógicas e recursos didáticos implementados durante o ensino remoto para o ensino da leitura e da escrita

Com o Ensino Remoto Emergencial (ERE), os professores precisaram desenvolver e implementar práticas pedagógicas diferentes das que estavam acostumados no ensino presencial. Essas mudanças exigiram criatividade e conhecimentos teóricos dos

docentes para que as aulas remotas pudessem funcionar. Desse modo, os professores precisaram se reinventar e/ou inovar as suas práticas pedagógicas.

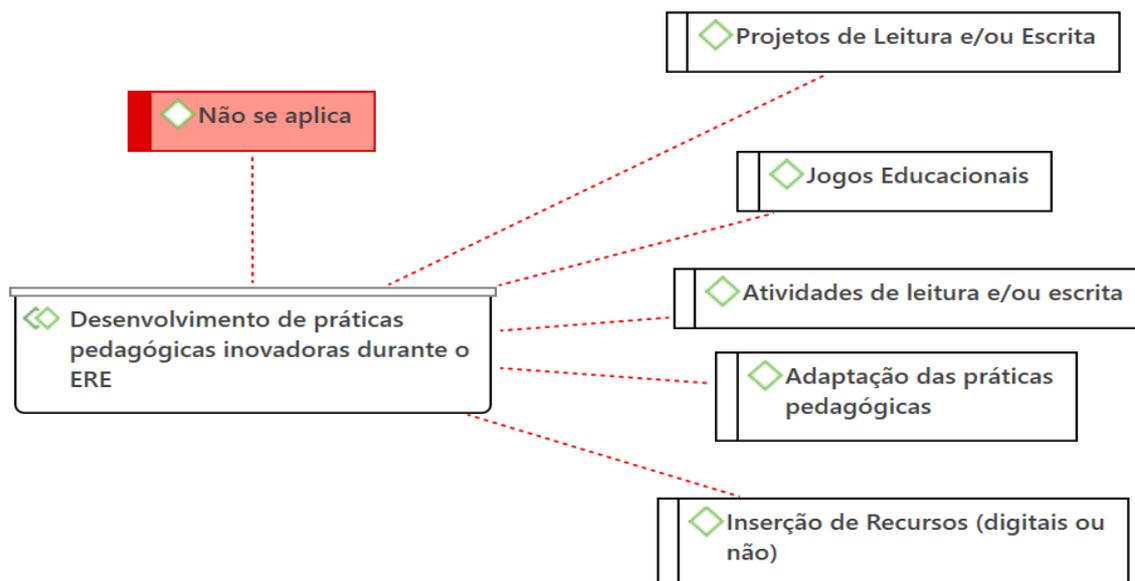
Bordignon e Trevisol (2022) refletem, em seu artigo sobre os pressupostos epistemológicos e teóricos do processo de ensino e aprendizagem, sobre contextos em que se buscam construir perspectivas educacionais inovadoras, frente a tantos desafios que se apresentam para a educação. A partir das discussões teóricas, os autores trazem um olhar para as práticas docentes inovadoras e como os professores foram desafiados a transformar sua metodologia de ensino na pandemia, de modo que “[...] o ensino e a aprendizagem são repensados para um diferente tempo e espaço, por meio de outras ferramentas ainda pouco exploradas *na e pela* escola” (p. 13).

Nesse contexto pandêmico, além da inserção da necessidade das tecnologias na prática diária do professor, manter o aluno interessado nas aulas também se tornou um desafio. Desse modo, questionamos os 57 professores alfabetizadores participantes desta pesquisa sobre o desenvolvimento de alguma prática inovadora durante o ERE para o ensino da leitura e da escrita. Dos professores participantes da pesquisa, 15 informaram não ter desenvolvido nenhuma prática inovadora, enquanto 42 afirmaram o desenvolvimento de práticas inovadoras.

Dentre as práticas mencionadas, os professores citaram que tiveram que adaptar as práticas pedagógicas utilizadas no presencial para o ensino remoto, assim como desenvolveram projetos, atividades de leitura e escrita, inseriram recursos digitais às práticas e fizeram uso de jogos educativos.

A Figura 7, elaborada com o auxílio do *Software Atlas.ti* 9, traz o conjunto de práticas inovadoras desenvolvidas e implementadas pelos docentes durante as aulas remotas agrupadas em subcategorias, de acordo com as respostas dadas pelos sujeitos.

Figura 7 - Práticas pedagógicas inovadoras desenvolvidas durante o ERE



Fonte: Autoria própria utilizando o *Software Atlas.ti 9* (2021).

Embora 8% dos docentes (15 docentes) tenham informado não ter desenvolvido nenhuma prática inovadora no ensino remoto, 82% afirmaram o desenvolvimento de práticas inovadoras. Agrupamos a quantidade de citações que cada uma das subcategorias elaboradas recebeu: projetos de leitura e/ou escrita (14 citações); adaptação das práticas pedagógicas (10 citações); atividades de leitura e/ou escrita (10 citações); inserção de recursos (digitais ou não) (9 citações); e jogos educativos (4 citações). Cada uma dessas subcategorias será melhor explorada.

Sobre as práticas pedagógicas inovadoras, o Quadro 20 traz as quatorze (14) respostas dos docentes que informaram ter desenvolvido Projetos de Leitura e Escrita durante as aulas remotas. Observamos que apenas três deles referem-se ao desenvolvimento de projetos que envolvem tanto a leitura como a escrita (em negrito), portanto, a maioria deles foca no desenvolvimento da leitura.

Quadro 20 - Projetos de Leitura e Escrita durante o ERE

Projetos (14)	Descrição
Sacola literária	“O projeto Sacola Literária foi desenvolvido durante o ensino remoto, com a colaboração da Família (sic). Os livros eram enviados semanalmente em uma sacola para os alunos, que com a ajuda dos pais ou outro membro da Família (sic) realizavam a leitura e no final da semana, (sic) apresentavam através de vídeos ou áudios. As crianças que tinham mais dificuldades faziam leitura de imagens. Os vídeos e áudios eram postados nos grupos das séries (anos) correspondentes” (P9/Cat).

Big fone da leitura	“Era enviado (sic) junto com as atividades textos de acordo com o nível dos alunos e duas vezes por semana eu realizava uma chamada de vídeo onde eu pedia para a criança ler o texto solicitado por mim. E ele ficava treinando o texto para a próxima ligação” (P46/Cr).
Projeto de leitura	“onde (sic) a criança desenvolve a leitura de segunda a sexta feira” (P32/Cr).
Conectado com a LEITURA em casa	“[...] primeiramente imprimimos uma apostila de textos pra cada aluno, escolhemos ‘a dedo’ os textos e fomos entregar nas casas das crianças [...] fizemos um vídeo explicando para as famílias como iria funcionar esse Projeto Conectados com a leitura [...] Na rotina antes da pandemia, 20 minutos antes da aula, os alunos realizavam a leitura, (sic) com a pandemia continuamos a rotina, mas agora os alunos iriam retornar por meio de áudio/vídeo a (sic) leitura do texto nas aula de Português, 3x na semana com o apoio da família. Analisamos a velocidade da leitura e a prosódia e fazendo (sic) o acompanhamento da evolução da aprendizagem, registrado em um caderninho. As apostilas eram de acordo com os níveis das crianças: leitores de textos, frases, palavras, sílabas. Parte mais importante foi enviar os vídeos de orientação às famílias sobre as técnicas de leitura” (P33/Cr).
Conectados com a leitura	“Todos os alunos liam o mesmo livro por 15 dias e todos os dias eram lançados desafios referente (sic) ao livro. Ao final dos 15 dias, uma atividade avaliativa sobre o livro” (P36/Cr).
Super leitor	“Onde o aluno realizava a leitura de um livro e me envia (sic) um vídeo recontando a história. Após, fazia um resumo do livro por escrito ” (P42/Cr, grifo nosso).
Megafone da leitura	“[...] ligar para (sic) criança para ouvir ela (sic) lendo” (43/Cr).
Leitura e produção premiada	“[...] os alunos são motivados a enviarem trabalhos com leitura e escrita dentro de um período determinado em que são reconhecidos com premiações todos os alunos envolvidos” (P47/Cr, grifo nosso).
	“Projetos para estimular a leitura” (P28/Cr).
Projetos de leituras	“[...] envolvendo o uso do celular, pra gravação de vídeos” (P35/Cr).
Projeto de leituras online	(P25/Cor)
Projeto: LUZ câmera leitura	(P44/Cr)
Projetos de leitura	(P39/Cr)
Projeto de leitura	(P40/Cr)

Fonte: Autoria própria (2021).

Conforme podemos observar no Quadro 20, dos 14 docentes que citaram o desenvolvimento de projetos no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, somente 10 explicam como esses funcionavam na prática, alguns mais detalhadamente e outros mais superficialmente.

De modo geral, ao analisarmos o detalhamento dos projetos, verificamos que alguns deles necessitavam que os alunos tivessem desenvolvido habilidades de leitura

convencionais ou dispusessem do apoio de leitores experientes para a efetivação das propostas, assim como outros manifestavam preocupação em adequar os materiais de leitura ao nível de aprendizagem discente.

O projeto “Sacola literária”, mencionado pelo (a) docente P33/Cr, destaca a parceria entre escola e família para o seu desenvolvimento. As sacolas com os livros eram encaminhadas aos alunos semanalmente, que deveriam ler os textos com ajuda de um leitor mais experiente. Como atividade do projeto, aqueles que conseguiam ler convencionalmente deveriam enviar vídeos/áudio lendo o livro. O (A) docente destaca que os alunos com mais dificuldade poderiam realizar a leitura das imagens. Inferimos que esse projeto objetivava desenvolver o hábito e a fluência leitora dos estudantes, mantendo o contato com obras literárias.

Sobre o projeto “Big Fone da leitura”, prática mencionada pelo(a) docente P46/Cr, vemos uma preocupação em enviar textos no nível de aprendizagem do aluno, com tempo para o treino. Durante as chamadas de vídeo em que os alunos liam para a professora, era possível haver intervenções que contribuiriam para um melhor desempenho discente com relação à fluência leitora, aspecto importante para se chegar à compreensão de textos, na qual se faz necessário o desenvolvimento dos três elementos da fluência: precisão, automaticidade e a prosódia (PULIEZI; MALUF, 2014).

Nessa mesma perspectiva do desenvolvimento da fluência leitora, temos dois projetos citados com nomenclaturas semelhantes: o projeto “Conectado com a LEITURA em casa” e o “Conectado com a leitura”. O primeiro menciona a prática de treino da leitura, considerando os níveis discentes, com leitura de textos compatíveis. Ademais, a professora cita que elaborou vídeos orientando os pais quanto às técnicas de ensino de leitura para melhor auxiliar os alunos. Vemos que esse projeto se preocupou com vários fatores, como escolha de textos e níveis de aprendizagem, preocupação com as metodologias de ensino (quando cita os vídeos gravados dando orientações às famílias), além de realizar o acompanhamento da evolução e aprendizagem dos alunos por meio de registros.

Soares (2020) destaca que a escolha dos textos precisa ser uma etapa realizada pelas docentes, priorizando a variedade dos gêneros textuais e sua compatibilidade com o nível de desenvolvimento das crianças. Textos adequados para os alunos em fase de alfabetização são o bilhete, convite, regras de jogo, contos, texto informativo, parlendas, poemas, cantigas, entre outros.

O segundo projeto solicita que todos os alunos leiam o mesmo livro e realizem desafios e atividades de escrita sobre ele diariamente. Desse modo, o professor poderia realizar perguntas literais sobre a obra, acompanhar a compreensão leitora dos estudantes, bem como instigar a leitura por meio dos desafios propostos. Reiteramos a necessidade de um leitor fluente no auxílio dessa atividade, a depender do nível de leitura e escrita no qual se encontra a criança. Além disso, as intervenções docentes, possivelmente realizadas após período de 15 dias proposto para a realização da atividade, se faziam necessárias.

O manuseio diário por parte dos discentes de livros impressos favorece o processo de letramento, mas reforça que há necessidade de, quotidianamente, o professor precisar desenvolver metodologias de ensino que levem o aluno a refletir sobre as propriedades do sistema alfabético. Desse modo, ele aprende e automatiza suas convenções e desenvolve concomitantemente a alfabetização e o letramento (MORAIS, 2006).

Já no projeto “Super Leitor”, os alunos também deveriam ler um livro por um período determinado e, posteriormente, responder a questionamentos escritos sobre a obra, bem como recontar a história por meio de vídeo, com produção de resumo por escrito.

Considerando a proposta de produção de material digital na atividade do Projeto “Super leitor” com o reconto da história por meio de vídeo, na nossa perspectiva, essa proporciona o desenvolvimento de múltiplas habilidades que envolvem: leitura (individual e/ou com ajuda de um leitor experiente) e compreensão da história lida para posterior reconto; capacidade de síntese, destacando os pontos principais da história; e o destaque para a produção oral na gravação do vídeo. Cada uma dessas etapas requer um acompanhamento sistemático dos docentes e intervenções pertinentes.

No projeto “Megafone da Leitura”, os docentes faziam a ligação para ouvir os alunos lendo. Além de proporcionar o contato do aluno com o texto, possibilitava que o docente pudesse acompanhar a leitura realizada pelo estudante e atuasse de forma mais assertiva nas potencialidades e dificuldades surgidas durante a prática da atividade. Já da citação sobre o desenvolvimento de “projetos de Leitura [...] envolvendo o uso (sic) celular para a gravação de vídeo”, inferimos que, assim como no projeto “Super Leitor”, as crianças deveriam gravar vídeos lendo.

No projeto “Leitura e produção premiada”, eram propostas atividades de incentivo à leitura e à escrita, envolvendo premiações. Embora o(a) docente não especifique o teor das atividades propostas, inferimos que o projeto objetivava manter os alunos imersos em atividades de leitura e escrita cotidianamente, mesmo que motivados pelas premiações.

Os demais projetos mencionados pelos docentes envolvendo a leitura, como o “Projeto de leituras online”, “Projeto: LUZ câmera leitura”, entre outros, não foram descritos.

Reconhecemos que o desenvolvimento dos projetos proporciona aos discentes contato direto com obras literárias, o que é bastante benéfico para a aprendizagem da leitura e da escrita; no entanto, salientamos que o acompanhamento dos docentes e o auxílio dos pais/responsáveis se faziam necessários, devido às possíveis dificuldades apresentadas pelos alunos no desenvolvimento das atividades, sobretudo aqueles que ainda não desenvolveram a consciência fonológica.

Ainda sobre o desenvolvimento de práticas inovadoras, o Quadro 21 contém trechos das respostas dos docentes, onde eles mencionam as adaptações feitas em suas práticas pedagógicas, assim como citam a inserção de recursos (digitais ou não) e o uso de jogos educativos na sua rotina didática durante o ERE.

Quadro 21 - Adaptação das práticas pedagógicas, inserção de recursos digitais e jogos educativos durante o ERE

Inovações/Adaptações	Citações
Adaptações das práticas pedagógicas (10)	<p>“[...] vídeo chamada (sic)” (P20/Cor);</p> <p>“[...] chamadas de vídeo no PV” (P27/Cr);</p> <p>“Google Meet” (P56/Sol);</p> <p>“Vídeo chamada (sic) com a caixa de leitura” (P49/Mer);</p> <p>“Criar situações reais na sala de aula” (P4/Car);</p> <p>“Através de vídeo, se fantasiar de personagem para a contação” (P21/Cor);</p> <p>“Utilização de materiais explorando palavras e números dos dias, que são propostas municipais, ditado mudo, dentre outras práticas” (P51/PF);</p> <p>“Exploração da palavra do dia, uma proposta municipal, que é bastante significativa” (P52/PF);</p> <p>“Competição” (P45/Cr);</p> <p>“Adaptação das práticas já existentes” (P57/Var).</p>
Jogos Educativos (4)	<p>“Jogos” (P13/Cat);</p> <p>“Jogos educativos” (P22/Cor);</p> <p>“Jogos virtuais” (P40/Cr);</p> <p>“Jogos” (P50/PF).</p>
Inserção de recursos (digitais ou não) (9)	<p>“Material de história” (P3/Barr);</p> <p>“biblioteca virtual” (P5/Cat);</p> <p>“Mandava textos de leitura, (sic) e história em pdf”</p>

	(P12/Cat); “Manusear o Google forms” (P19/Cor); “Formulário” (P20/Cor); “apostila (sic) de leitura” (P23/Cor); “livro de leitura vai e vem” (P29/Cr); “Atividades no Google formulário” (P48/Mer); “Estantes de livros digitais” (P50/PF).
--	--

Fonte: Autoria própria (2021).

Com relação às adaptações, podemos perceber que os professores citam principalmente o uso de chamadas de vídeos para a realização das aulas durante o ensino remoto, citando ainda três metodologias de ensino, que são as de “criar situações reais na sala de aula” (P51/PF), contação de histórias e o uso de uma proposta municipal com a exploração de palavras e números do dia.

Embora os docentes caracterizem essas práticas como inovadoras, devido a não terem sido usadas antes da pandemia, avaliamos que o uso de videochamada para a realização das aulas foi uma adaptação necessária ao contexto das aulas remotas e não necessariamente uma estratégia de ensino nova. Outras práticas, como contação de histórias e situações reais na sala de aula, referem-se a práticas contextualizadas, comuns entre os docentes.

Sobre os recursos digitais ou não, os professores citam materiais utilizados para o ensino da leitura, como a biblioteca virtual, livros de história em pdf, estantes digitais, apostilas de leitura e o uso do aplicativo *Google forms*, possivelmente utilizado para as atividades de escrita e/ou leitura. Mencionam ainda a utilização de jogos educativos, mas não descreveram quais jogos foram utilizados nas aulas, tampouco se são somente digitais.

Considerando que essas práticas ocorreram em um contexto de pandemia, acreditamos que foram adaptações necessárias para que os processos de ensino e aprendizagem pudessem ter continuidade no formato a distância.

Acreditamos ainda que, em um contexto pós-pandemia, algumas dessas práticas podem ser inseridas na prática presencial, como, por exemplo, as chamadas de vídeos, que poderão ser utilizadas para tirar dúvidas dos alunos/pais e/ou responsáveis a distância durante atividades de casa, a partir de planejamento na carga horária docente, contribuindo para os processos de ensino e aprendizagem.

A prática de treino e leitura diária proposta aos estudantes, com o apoio das famílias, e o envio de textos e livros para cada um dos discentes, por meio dos projetos de

leitura, oportunizaram que hábito da leitura se fizesse presente em casa, pois, muitas vezes, fica restrito somente à escola. Essa prática deve ser incentivada devido aos benefícios para o desenvolvimento do letramento.

Ademais, a inserção de materiais digitais como os vídeos, áudios, materiais *online*, livros digitais, *Google Forms* e os documentos em *Portable Document Format* (PDF) envolve a aprendizagem dos multiletramentos. Rojo, Karlo-Gomes e Silva (2022) explicam que o termo surgiu no final da década de 1990, a partir de estudos de pesquisadores dos Estados Unidos, Grã-Bretanha e Austrália, reunidos na cidade norte-americana de Nova Londres, denominado Grupo de Nova Londres (GNL).

O que o GNL argumentava é que, se os textos tinham mudado, tinham se transformado em multimodais, isso exigia multiletramentos. Então, exigia um conhecimento consciente não somente de decodificar a escrita, mas também de como decodificar o cinema, as imagens em movimento, o foco, a tomada, as imagens estáticas, a música... Enfim, decodificar e entender. Isso são Multiletramentos. É ser letrado para as várias linguagens (p. 4).

Ainda de acordo com Rojo, Karlo-Gomes e Silva (2022), o termo passou a ser discutido no Brasil nos anos 2000, mas os autores ponderam que há mais pesquisas sobre a teoria do que sobre a prática e como ensiná-la.

Outras práticas foram citadas pelos docentes, envolvendo a leitura e a escrita, como a realização de leitura *online*, concurso de leitura, leitura em casa, cruzadinhas com uso de cartaz e alfabeto móvel, produção de textos e ditados usando imagens. Os trechos das respostas dos docentes contento as subcategorias citadas podem ser visualizados no Quadro 22.

Quadro 22 - Atividades de escrita e leitura durante o ERE

Atividades de Leitura	<p>“Criação de vídeos pelos alunos executando atividades em casa” (P1/Var);</p> <p>“Momento de gosta (sic) da leitura em casa com diferentes gêneros textuais” (P7/Cat);</p> <p>“Leitura online” (P8/Cat);</p> <p>“Gravar vídeo fazendo a leitura apontada em voz alta” (P11/Cat);</p> <p>“Concurso de leitura, gravações de vídeo leitura (sic)” (P27/Cruz);</p> <p>“Sacola personalizada Leitura em casa” (P38/Cr);</p> <p>“Leitura gravada ao vivo” (P55/Sol).</p>
Atividades de Escrita	<p>“[...] cruzadinha em cartaz para formar com alfabeto móvel” (P11/Cat);</p> <p>“Escrita-Produções (sic) de textos, Ditados usando imagens etc.” (P27/Cr).</p>

Fonte: Autoria própria (2021).

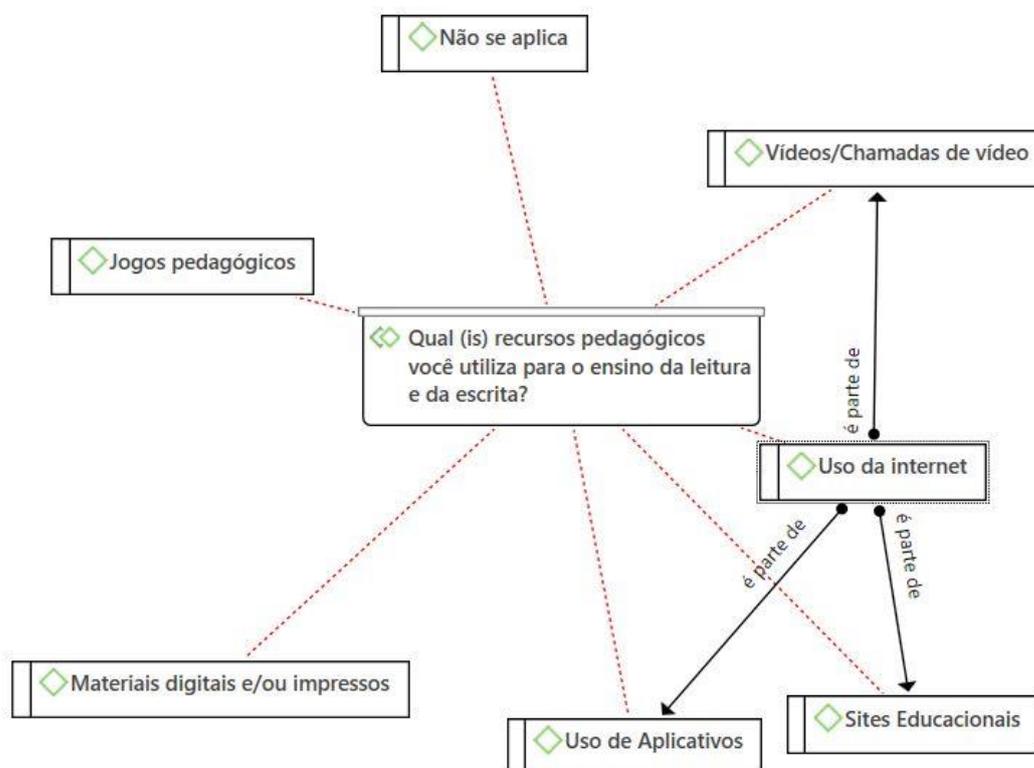
De modo geral, podemos concluir que as práticas pedagógicas consideradas inovadoras pelos docentes incluíram o desenvolvimento de projetos, práticas de atividades lúdicas com utilização de jogos pedagógicos e materiais didáticos concretos, como livros e apostilas, sejam no formato digital ou impresso.

Destacamos o esforço e a criatividade dos docentes pesquisados quanto ao desenvolvimento de práticas que pudessem contribuir com a aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças. Ficou evidente que o uso de textos e obras literárias foi bastante difundido na prática diária dos docentes, assim como atividades que envolviam a ludicidade, considerando a faixa etária dos discentes.

Evidenciou-se a preocupação dos docentes com o desenvolvimento da fluência leitora pelos estudantes, mas não constatamos menção à prática de atividades envolvendo interpretação de textos, assim como uso da escrita espontânea. Porém, alguns docentes citam preocupação com um ensino individualizado, quando citaram os níveis de conhecimento ou a seleção de textos adequados aos conhecimentos dos discentes. Outras atividades propostas, como o reconto da história e produção de resumos de obras literárias, sinalizam o aspecto da compreensão de textos lidos.

Com a finalidade de conhecermos também os recursos didáticos utilizados pelos docentes durante o ERE, questionamos quais daqueles foram utilizados para o ensino da leitura e da escrita. Segundo os professores pesquisados, os recursos didáticos utilizados foram os vídeos/chamadas de vídeos, jogos pedagógicos, uso da *internet*, materiais digitais/impressos, uso de aplicativos e *sites* educacionais, conforme podemos visualizar na rede criada com o auxílio do *Atlas Ti*. 9 (Figura 8).

Figura 8 - Recursos didáticos utilizados para o ensino da leitura e da escrita durante o ERE



Fonte: Autoria própria utilizando o *Software Atlas.ti 9* (2021).

O Quadro 23 mostra as subcategorias extraídas das repostas dos docentes, a quantidade de vezes que cada um dos recursos foi citado e, quando mencionado, o detalhamento do recurso. Os vídeos/chamadas de vídeo foram mencionados 36 vezes pelos docentes, seguidos dos jogos pedagógicos, com 30 citações. Os demais recursos, como aplicativos (20 citações), *internet* (14 citações), materiais digitais (12 citações) e o acesso a *sites* educacionais (9 citações) também foram utilizados pelos docentes durante o ERE.

Quadro 23 - Quantidade de citações por subcategorias (recursos didáticos)

Subcategorias	Nº de citações	Citações envolvendo vídeos/Chamadas de vídeos
Vídeos/Chamadas de vídeo	36	Vídeos (18 citações); WhatsApp (4 citações); Youtube (3 citações); Google meet (5 citações); “Vídeo chamadas (sic) individual” (1 citação); “[...] desafios (sic) para gravar vídeos lendo, orientação de escrita em atividades online” (1 citação);

		<p>“competição de leitura por chamadas de vídeo” (1 citação);</p> <p>“vídeo chamadas (sic) com rodas de leitura....” (1 citação);</p> <p>“pegar leitura individual com interpretação oral e fazer as intervenções de acordo às (sic) dificuldades que apresentam cada criança por chamada de vídeo” (1 citação);</p> <p>“Vídeo de leitura (1 citação).</p>
Jogos pedagógicos	30	<p>“jogos pedagógicos” (19 citações);</p> <p>“jogos online” (3 citações);</p> <p>“Jogos de interpretação online” (1 citação);</p> <p>“jogos baixados pela internet, entre outros” (1 citação);</p> <p>“jogos tecnológicos” (1 citação);</p> <p>“jogos interativos” (1 citação);</p> <p>“Silabando” (1 citação);</p> <p>“Ditado mudo” (1 citação);</p> <p>“LEITURA, ESCRITA (sic) JOGO” (1 citação);</p> <p>“Jogos luz do saber” (1 citação).</p>
Uso de Aplicativos	20	<p>“Uso de aplicativos” (15 citações);</p> <p>“Diferentes aplicativos com jogos e músicas infantis” (1 citação);</p> <p>Uso alguns aplicativos tanto no momento na gravação da aula (1 citação);</p> <p>“[...] indico para meus alunos aplicativo de leitura” (1 citação);</p> <p>“Kinemaster” (1 citação);</p> <p>“Inshot” (1 citação).</p>
Uso da internet	14	<p>Uso da internet (11 citações);</p> <p>“Diferentes formas de uso dos recursos online (sic) como jogos online e historinhas” (1 citação);</p> <p>“Música” (1 citação);</p> <p>“ facebook” (1 citação).</p>
Materiais digitais e/ou impressos	12	<p>“atividades pelo Google forms” (2 citações);</p> <p>“biblioteca virtual/digital” (3 citações);</p> <p>“Fichas de leitura” (1 citação);</p> <p>“Livros em PDF” (1 citação);</p> <p>“apostila impressa” (1 citação);</p> <p>“slides ” (1 citação);</p> <p>“recursos online” (1 citação);</p> <p>“textos, livros de literatura” (1 citação);</p>

		“caixas de leitura, livro PNLD etc.” (1 citação).
Sites Educacionais	9	“Programa Luz do Saber” (4 citações); ‘Wordwal (sic)’ (3 citações); “plataformas digitais” (1 citação); “Site wordwall com muitos jogos” (1 citação).
Total	97	
Não se aplica	2	

Fonte: Autoria própria (2021).

O uso de vídeos/chamadas de vídeo pelos docentes foi bastante citado, sendo utilizados no *WhatsApp*, acessados no *Youtube* ou no *Google meet*. Outros docentes explicam que os utilizaram nas chamadas de vídeo individuais com os discentes, nas atividades como as de competição de leitura com chamadas de vídeo, nas rodas de conversa por meio da videochamada e quando realizam intervenções por meio da leitura individual pelas crianças, durante as chamadas de vídeo.

A utilização de jogos pedagógicos teve uma grande adesão pelos docentes, que afirmam terem utilizado esse recurso. Porém, a maioria não especifica quais jogos foram utilizados. Alguns docentes detalham que foram utilizados jogos online e tecnológicos, de interpretação [de textos], baixados da internet, interativos, silabando, ditado mudo, jogo de leitura e escrita, e jogos da plataforma Luz do Saber.

Os aplicativos também utilizados pelos docentes, como recursos no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, foram os de jogos e músicas, usados nas gravações das aulas ou indicando aplicativos de leitura para os alunos. Os professores citaram o uso dos aplicativos *Kinemaster* e *Inshot*. Ao realizar pesquisa simples no *site* do *Google*, vimos que o *Kinemaster* é um aplicativo de criação de vídeos e o *Inshot* é um editor de fotos e vídeos.

Sobre o uso de materiais digitais/impressos como recursos pedagógicos, os mais citados foram o *Google forms* e a biblioteca digital/virtual. Outros materiais foram as fichas de leitura, livros em PDF, apostila impressa, slides, recursos online, textos e livros de leitura, caixas de leitura e PNLD.

Os *sites* educacionais usados incluem o Programa Luz do Saber, que é um projeto do estado do Ceará, no qual se podem encontrar jogos educativos, atividades divertidas e atividades personalizadas para os alunos de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. O *Wordwall*,

citado pelos docentes refere-se a um *site* de atividades interativas para a área da alfabetização, no modelo gamificado.

[...] o *Wordwall* caracteriza-se como uma ferramenta com diversas possibilidades para os usuários criarem jogos ou gamificarem atividades. Essa ferramenta dispõe de diversos modelos para construir digitalmente os jogos e atividades, em que o próprio professor pode montá-los do seu jeito e com o objetivo que deseja ser alcançado pelos alunos. Existem recursos prontos para uso e recursos com a estrutura montada, mas que o conteúdo presente nela deve ser complementado pelo professor, conforme seus objetivos (MARTELLO, 2022, p. 48).

A partir da análise da categoria “Práticas Pedagógicas e Recursos Didáticos implantados pelos docentes durante o ensino remoto para o ensino da leitura e da escrita”, constatamos que os docentes desenvolveram práticas inovadoras para a etapa de alfabetização. Embora algumas delas tenham sido adaptadas do ensino presencial para o remoto, o espaço não era mais o mesmo, e a resolução de atividades precisou ser mediada pelos familiares dos alunos. Além disso, recursos pedagógicos foram elaborados, como as apostilas de leitura entregues aos discentes, a personalização de sacolas literárias ou a produção de vídeos e áudios, seja pelos alunos ou pelos professores. Portanto, receberam novo significado.

O desenvolvimento de atividades com o uso das tecnologias, seja a elaboração de vídeos, áudio e/ou uso de videoaulas, uso de textos em formato digital, manuseio e resolução de atividades no *Google Forms*, elaboração oral de resumos de livros, entre outras mencionadas, pode colaborar ainda para a ampliação dos conhecimentos tanto dos docentes como dos discentes, que se envolveram em atividades que exigiam outras habilidades específicas do “mundo digital”.

Apesar do reconhecimento do desenvolvimento de novas habilidades possibilitadas pelo ensino remoto envolvendo as TICs e os multiletramentos, outras aprendizagens, sobretudo as adquiridas no contexto social, por meio das relações de aprendizagem ocorridas em sala de aula presencial entre os alunos e seus professores, foram prejudicadas, de modo que são indispensáveis para essa etapa de ensino (FERREIRA, FERREIRA, ZEN, 2020).

Um fator preocupante foi o fato de 15 docentes terem afirmado não ter desenvolvido estratégias inovadoras no contexto da pandemia da Covid-19, o que nos remeteu a duas interpretações: não consideraram as estratégias desenvolvidas como novas, devido à proximidade com o que já vinham fazendo durante o ensino presencial ou realmente não

realizaram mudanças em suas práticas, o que, na nossa concepção, foi inevitável, devido ao fato da não presencialidade da turma e mediação necessária da família.

8.3.3 Categoria 3: Avaliação da aprendizagem da leitura da escrita durante o ERE

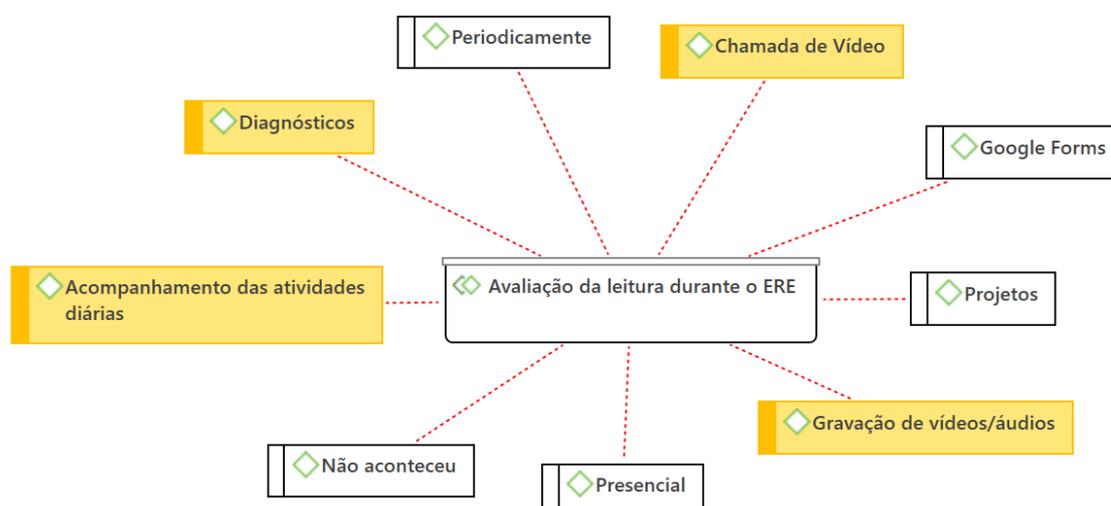
Luckesi (2018, p. 77) compreende a avaliação como o “[...] ato de investigar a qualidade da aprendizagem do estudante”. A ação de avaliar é, para o autor, um ato subsidiário e auxiliar da prática pedagógica do professor, que analisa seus resultados e toma decisões pertinentes. Assim, o professor precisa definir recursos metodológicos que lhe permitam conhecer a qualidade do desempenho do estudante, individualmente.

Nesse sentido, direcionamos duas perguntas aos docentes participantes da pesquisa sobre como estava ocorrendo a avaliação da aprendizagem da leitura e da escrita no contexto do Ensino Remoto Emergencial.

Em relação à avaliação da leitura, as respostas dos docentes foram variadas. Alguns citaram, como instrumentos avaliativos utilizados, a avaliação escrita pelo *Google Forms*, gravação de vídeos/áudios feitos pelos alunos realizando a leitura e avaliação oral por meio da chamada de vídeo. Outros citaram a observação contínua do desenvolvimento das habilidades de leitura pelos estudantes ou ainda a realização de avaliação presencial.

As estratégias de avaliação da leitura utilizadas pelos professores durante o contexto da pandemia podem ser visualizadas na Figura 9, com destaque (em amarelo) para as quatro estratégias avaliativas mais citadas pelos (as) docentes durante o ERE.

Figura 9 - Estratégias de avaliação da leitura durante o ensino remoto



Fonte: Autoria própria utilizando o *Software Atlas.ti 9* (2021).

A Tabela 4 contém a quantidade de citações alocadas em cada uma das subcategorias criadas a partir da análise das respostas dadas pelos professores. A maioria das citações mencionam a prática da chamada de vídeo para a avaliação da leitura, sejam elas realizadas de forma individual e/ou coletiva.

Tabela 4 - Quantidade de citações por subcategorias (avaliação da leitura durante o ERE)

	Subcategorias	Nº de Citações
●	Chamada de vídeo	19
●	Gravação de vídeos/áudios	16
●	Acompanhamento das atividades diárias	11
●	Diagnósticos	9
○	Periodicamente	4
○	Presencial	4
○	Google Forms	3
○	Projetos	1
	Total	68

Fonte: Autoria própria (2021).

Os trechos a seguir contêm as respostas dos professores que afirmaram realizar chamadas de vídeo para avaliar o desempenho dos estudantes em leitura durante o ensino remoto. Essa prática nos remete à adaptação do ensino presencial para o remoto, quando os professores realizam avaliações orais com os estudantes em sala de aula e agora precisaram realizar essa prática de forma virtual.

“Leituras. (sic) Diagnósticas e escritas através de chamadas online” (P25/Varj); “Através de chamadas de vídeo pelo Whatsapp individualmente” (P34/Cr.); “[...] chamada de vídeo individual pelo Google meet com atividades orais” (P30/Cr.); “Audiência de leitura individual com intervenções pertinentes” (P56/Varj); “Para mim (sic) acho difícil trabalhar leitura nas aulas remotas, mas sempre faço peço (sic) que eles leiam quando estamos na sala de aula virtual através do meet” (P54/Sol).

Os docentes não explicam que aspectos da leitura realizadas por meio da videochamada serão avaliados no decorrer dessa atividade. Apenas a docente P25/Varj afirma que pratica a leitura diagnóstica, onde ela irá avaliar o nível de aprendizagem do(a) discente. A docente P56/Varj menciona a prática de intervenções pertinentes, sinalizando que considera os níveis dos estudantes para intervir; já a docente P54/Sol demonstrou sua angústia na avaliação durante o ERE, explicando que apenas pede para que eles leiam na sala de aula virtual.

Esse tipo de avaliação, na qual o(a) docente observa/acompanha a leitura dos alunos, só fará sentido a partir do seu olhar interpretativo sobre a leitura realizada pelas crianças. Baseando-se nas diferentes teorias de aprendizagem, é possível interpretar a qualidade da leitura dos estudantes realizando intervenções favoráveis ao contexto encontrado (SPERRHAKE; PICCOLI, 2020).

Outro método avaliativo bastante citado pelos professores foi a “gravação de vídeo e/ou áudio” pela criança. Apesar de as professoras não darem maiores detalhes sobre esse método de avaliação, consideramos que essa prática pode ser muito interessante, pois possibilita que o professor analise de forma mais detalhada os erros e acertos cometidos pelos estudantes durante a leitura e planejem ações que colaborem com o desenvolvimento das habilidades leitoras de maneira mais assertiva.

“Recebi vídeos da leitura e entro em contato pelo meet” (P19/Cor); “Envia texto sugerido pelo SME, devolutiva através de vídeos” (P21/Cor); “Através de Leitura para Deleite que (sic) o aluno faz a leitura e mim (sic) envia através de vídeo” (P22/Cor); “Através da devolutiva de vídeos de leituras realizadas pelos alunos” (P51/PF); “Gravação de leitura, áudio, apresentação de história” (P55/Sol); “Quase todo os dias, através de áudio, vídeo” (P29/Cr).

Ainda que as docentes não esclareçam se ocorreram as intervenções de acordo com os resultados encontrados, apenas a docente P19/Cor sugere que esse retorno aconteça, quando descreve que “Recebi vídeos da leitura e entro em contato pelo meet”. No entanto, a docente não deixa claro como esse retorno acontece.

Inferimos que, por meio dessa atividade, as docentes podem analisar a fluência leitora dos estudantes, que envolve o desenvolvimento de três componentes-chave: a precisão na decodificação da palavra, automaticidade no reconhecimento das palavras e uso apropriado da prosódia (PULIEZI; MALUF, 2014), aspectos essenciais para que o aluno desenvolva uma fluência leitora, a fim de que possam compreender e interpretar textos com autonomia.

Sobre a prática de “Acompanhamento das atividades diárias” citada pelas docentes, encaixa-se na definição de avaliação contínua e/ou formativa do desempenho dos estudantes. No entanto, essa prática requer um acompanhamento estruturado e bem planejado sobre o nível de aprendizagem dos alunos, que possa subsidiar as intervenções dos docentes. Nessa subcategoria, os docentes afirmam que a avaliação da leitura acontece: “Observando o processo de aprendizagem e elaborando atividades de acordo com os descritores para cada área do conhecimento” (P7/Cat); “Através de atividades lúdicas de leituras individuais e

coletivas, incentivando o desenvolvimento das habilidades” (P9/Cat); “Está acontecendo mediante as devolutivas das ações de leitura propostas” (P52/PF); “Através de fluência de leitura diariamente” (P17/Cor).

Alguns docentes também destacaram a prática de avaliações diagnósticas para a avaliação da leitura. De modo geral, tendo as avaliações externas como modelo, as avaliações diagnósticas são realizadas de forma escrita e com opções de respostas. Luckesi (2011, p. 115) esclarece que a função desse tipo de avaliação “[...] será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra, tendo em vista poder trabalhar com ele para que saia do estágio defasado em que se encontra e possa avançar em termos dos conhecimentos necessários”.

Os docentes afirmaram, a esse respeito: “Diagnóstico de leitura [...] online individual” (P38/Cr); “[...] desempenho nas avaliações/simulados e diagnósticos propostos tanto pela escola quanto pela SME” (P51/PF); “Através de vídeo chamada (sic) o aluno produz o seu texto, sendo acompanhado pelo professor e família” (P49/PF); “Através de diagnóstico via internet e presencial” (P47/Mer).

Alguns docentes limitaram-se a informar a periodicidade com que aplicaram avaliações de leitura, informando que “A cada quinzena avaliamos para saber o desempenho de todos” (P41/Cr); “Mensalmente por avaliações no Google Form” (P31/Cr); “Mensalmente” (P27/Cr) e “Sempre acontece bimestrais (sic)” (P1/Varj), durante o Ensino Remoto.

A periodicidade da avaliação e sua sistematicidade são uma característica importante, mas, para assumir característica de formativa/diagnóstica, a avaliação deve ocorrer constantemente. Esse acompanhamento permite ao professor coletar informações sobre o nível de aprendizagem dos estudantes, possibilitando decidir se há necessidade de investir mais na aprendizagem dos alunos e especificamente onde investir (HOFFMANN, 2018).

Outros docentes informaram apenas o recurso/meio pelo qual avaliavam seus alunos, considerando o contexto do ensino remoto, citando que estavam ocorrendo por meio do “Google Forms”, “Presencial” ou por “Projeto”: “Por atividade online pelo google formulário” (P30/Cr); “No dia da aplicação os educandos vem (sic) pra escola fazer a consulta dela” (P42/Cr); “Através de projeto de leitura” (P16/Cor).

Podemos perceber ainda que uma das educadoras informa não ter havido avaliação nesse período de pandemia. Essa informação é preocupante, pois, é por meio da avaliação que o educador tem conhecimento das habilidades consolidadas ou não pelos

estudantes, podendo assim intervir de forma mais assertiva no processo de ensino e aprendizagem (LUCKESI, 2018).

Concluimos que, de modo geral, os docentes apresentaram variações na forma de avaliar as habilidades de leitura dos estudantes e desenvolveram práticas avaliativas pertinentes com o ensino remoto. No entanto, poucos revelaram as ações interventivas, necessárias à proposição de uma avaliação de qualidade.

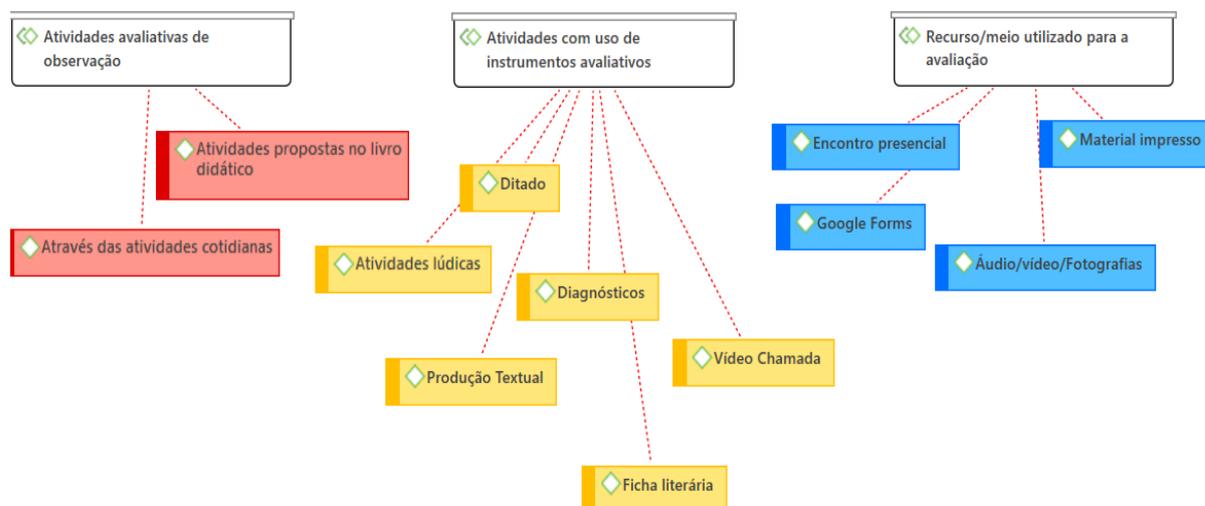
Inferimos que o desenvolvimento de algumas ações avaliativas pode ser considerado positivo para a prática pedagógica do professor, que pode, por exemplo, analisar a aprendizagem em leitura dos estudantes utilizando recursos como gravação de áudio/vídeo, capaz de subsidiar uma análise mais assertiva das necessidades dos estudantes (como a competência leitora, no caso de leitura de textos). Além disso, a prática de audiências individuais de forma *online* também pode ser uma boa estratégia de acompanhamento das aprendizagens discentes, quanto ao desenvolvimento da leitura, por permitir que o docente intervenha ensinando técnicas de leitura, analisando os erros cometidos e obtendo registro digital da evolução dos discentes.

A prática de uma avaliação contínua requer que os docentes tenham uma definição do que se espera de cada estudante, planejando e propondo instrumentos avaliativos pertinentes aos níveis de aprendizagem dos estudantes, para então intervir de forma efetiva com a finalidade de melhorar os processos de ensino e aprendizagem.

Na avaliação da escrita, os professores também mencionaram uma variedade de metodologias avaliativas. De acordo com as respostas dos docentes, percebemos que houve diferentes repostas para essa pergunta, de modo que os docentes citam as atividades de escrita desenvolvidas, assim como se limitam, em alguns casos, a informar o recurso/meio utilizado para avaliar, considerando a realidade pandêmica.

A Figura 10 mostra como a análise desse resultado ficou organizada a partir da criação da rede do *Software Atlas.ti* 9. De acordo com a similaridade das respostas, classificamos a realização de avaliações da escrita em: atividades avaliativas de observação, atividades com uso de instrumentos avaliativos e recurso/meio utilizado para a avaliação.

Figura 10 - Estratégias de avaliação da escrita durante o ensino remoto



Fonte: Autoria própria utilizando o *Software Atlas.ti 9* (2021).

A Tabela 5 traz a quantidade de citações que cada uma das subcategorias criadas recebeu, a partir da análise das similitudes das comunicações dos sujeitos pesquisados.

Tabela 5 - Quantidade de citações por subcategorias (avaliação da escrita durante o ERE)

Subcategorias	Nº de citações
● Através das atividades cotidianas	13
● Atividades propostas no livro didático	2
● Videochamada	12
● Diagnósticos	5
● Ditado	5
● Produção Textual	4
● Ficha literária	1
● Atividades lúdicas	1
● Áudio/vídeo/fotografias	5
● Encontro presencial	3
● <i>Google Forms</i>	3
● Material impresso	1
● Online	1
Total	56
○ Não se aplica	1

Fonte: Autoria própria (2021).

Dentre as avaliações de observação, os professores citam o acompanhamento das atividades cotidianas realizadas com os estudantes, assim como daquelas propostas no livro didático. Os trechos a seguir contêm as respostas dos professores que afirmaram realizar a

observação dessas atividades envolvendo a escrita para avaliar o desempenho dos estudantes durante o ensino remoto: “Durante o final da semana observo e reforço os conteúdos estudados na semana” (P5/Cat); “Através das atividades do livro do aluno, jogos, caça-palavras, palavras cruzadas [...]” (P10/Cat); “Pelos tarefas desenvolvidas” (P13/Cat); “Através de mediações diante das atividades escritas recebidas” (P47/Cr); “Através da análise das devolutivas das atividades” (P52/PF).

Essa prática, no entanto, requer que os docentes acompanhem a aprendizagem de forma contínua, numa perspectiva reguladora da aprendizagem (PERRENOUD, 1999). Para tanto, essa atividade precisa ser sistematizada de modo que se identifiquem as fragilidades e potencialidades dos estudantes por meio de registros ou portfólios de atividades (SEIFFERT, 2001).

O acompanhamento do desenvolvimento das atividades é mencionado pelas docentes P5/Cat, ao indicar que “reforço os conteúdos na semana”, P47/Cr, que destaca a realização de “mediações diante das atividades” e P52/PF, que informa realizar “análise das devolutivas das atividades”. Importante destacar que as informações coletadas pelos docentes sobre a aprendizagem dos estudantes sejam registradas para um melhor acompanhamento da evolução das aprendizagens, tornando as ações interventivas mais organizadas e assertivas, que atendam às necessidades individuais dos estudantes.

Em outro grupo formado pela rede, estão as respostas dos docentes que afirmaram realizar uma prática com uso de instrumentos. A “videochamada” e os “diagnósticos” foram os mais citados, seguidos de outras avaliações da escrita, como o “ditado”, a “produção textual”, a “ficha literária” e “atividades lúdicas”

Os docentes que informam ter um momento determinado em que se encontram com os discentes utilizaram a chamada de vídeo para a realização de atividades de escrita com os mesmos. Inferimos que os docentes revelam a necessidade de um acompanhamento mais direto com o discente para a realização de intervenções. “Através de chamadas de vídeo pelo WhatsApp individualmente” (P35/Cr); “Através de vídeo chamada (sic) individual” (P45/Cr); “Pelo aplicativo meet ou por meio de vídeo” (P18/Cor); “Atividades xerocadas entregue as famílias para o uso de produção textual ir exemplo e intervenções através do Google meet” (P19/Cor); “Através de vídeo chamada (sic) o aluno produz o seu texto, sendo acompanhado pelo professor e família” (P49/PF).

Outras formas de avaliar durante o ERE foram citadas pelos docentes, como as “atividades diagnósticas”, “ditado” e “produção textual”. Essas práticas ocorreram da seguinte

forma: “Diagnósticos realizados pela SME e Instituição” (P51/PF); “Diagnósticos” (P34/Cr); “Auto ditado (sic) com gravuras, jogos de sílabas com o alfabeto móvel” (P13/Cat); “Através de Ditados (sic) construção de frases e textos” (P22/Cor); “Através de atividades de produção e escrita” (P16/Cor); “Através de escrita de pequenos textos” (P17/Cor).

As atividades de escrita do tipo diagnósticas têm a função de avaliar o nível de aprendizagem do estudante, objetivando intervir a partir das análises efetuadas pelos docentes, que podem rever sua prática, desenvolvendo metodologias que favoreçam as aprendizagens dos estudantes, entre outros aspectos (LUCKESI, 2018). No entanto, esperar apenas pelo diagnóstico externo à sala de aula, como na citação da docente P51/PF, que diz que avalia por meio dos diagnósticos realizados pela SME e Instituição, não é favorável ao processo de ensino e aprendizagem do estudante em sala de aula, pois a avaliação externa não consegue mensurar todas as fragilidades e potencialidades do estudante.

O uso do ditado e da produção textual permite que os estudantes demonstrem o seu nível de escrita, considerando as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999). A partir da análise das produções infantis, é possível classificá-los com vistas a desenvolver atividades compatíveis com o seu desenvolvimento e hipóteses de apropriação da língua escrita.

A docente P13/Cat informa realizar o autoditado de gravuras, jogos de sílabas e o uso do alfabeto móvel. A docente utiliza materiais concretos na avaliação, sobretudo para os alunos nas fases iniciais da escrita. Os recursos como alfabeto móvel, sílabas e gravuras facilitam a reflexão dos fonemas utilizados para a escrita de palavras e contribuem para que o docente consiga diagnosticar o nível de compreensão da criança sobre o sistema alfabético.

Alguns docentes limitaram-se a informar como as atividades de escrita estavam sendo realizadas durante o ERE, levando em consideração os recursos/meios pelos quais tinham acesso às produções de escrita dos alunos, como “áudio/vídeo/fotografias”, “encontro presencial”, “*Google Forms*”, “*Online*” e “material impresso”. Nesse grupo, os professores destacam que a avaliação da escrita ocorria: “Através de áudio e vídeo aulas (sic)” (P5/Cat); “Através de registros fotográficos” (P25Cor); “De forma presencial” (P1/Varj); “Por meio de atividades no Google forms” (P47Cr); “*Online*” (P39/Cr); “Material impresso” (P15/Cor).

Durante o Ensino Remoto, as interações entre alunos e professores foram modificadas. O acesso à *internet* e equipamentos eletrônicos não era uma realidade de todos os alunos, de modo que, mesmo com as restrições de contato presencial impostas pela Covid-19, alguns docentes continuaram a efetuar essas interações de forma presencial ou por meio de material impresso.

Outros recursos incluindo as TICs citadas nesse grupo pelos docentes foram o uso do *Google Forms*, os áudios, vídeos, fotografias e as ocorridas *online*, com necessidade de acesso à *internet*.

Na categoria “Avaliação da aprendizagem da leitura e da escrita durante o ERE”, vimos que os professores desenvolveram práticas avaliativas pertinentes ao ensino remoto. Em leitura, prevaleceram as chamadas de vídeo, gravações de áudio/vídeo, acompanhamento a partir das atividades diárias, diagnósticos, entre outras. Em escrita, as ações avaliativas puderam ser classificadas em 3 grupos: atividades avaliativas de observação, usos de instrumentos avaliativos e recursos/meio utilizados para a avaliação. A maioria dos professores afirmaram utilizar a técnica de observação das atividades propostas, as videochamadas, diagnósticos, ditado, produção textual, entre outras.

Inferimos que essas práticas avaliativas mencionadas pelos professores podem ser positivas para a aprendizagem dos discentes, porém necessitam ser melhor planejadas e/ou estruturadas, pois somente alguns docentes citam realizar intervenções a partir dos dados coletados sobre as aprendizagens discentes, sinalizado pouco conhecimento sobre o ato avaliativo.

Os diagnósticos aplicados por meio do *Google Forms*, por exemplo, podem ser aprimorados, permitindo aos alunos o manuseio de uma ferramenta tecnológica e acesso a textos digitais, e ao professor o uso efetivo do aplicativo quanto ao acesso a dados da turma e individuais, proporcionando um acompanhamento e armazenamento de dados sobre a aprendizagem dos estudantes. Dessa forma, o professor otimiza o seu trabalho e mantém arquivos que podem ser consultados facilmente por qualquer pessoa envolvida na aprendizagem do estudante, como gestores, docentes, pais e o próprio aluno.

Em escrita, as ações avaliativas puderam ser classificadas em 3 grupos: atividades avaliativas de observação, usos de instrumentos avaliativos e recurso/meio utilizado para a avaliação. A maioria dos professores afirmaram utilizar a técnica de observação das atividades propostas, informando que acompanhavam o desempenho dos estudantes de forma contínua, sem necessidade de avaliações formais. Para tanto, os professores necessitam realizar registros que garantam a percepção das evoluções. Nesse sentido, o portfólio poderia ser utilizado como registro, de modo que o docente pode tirar uma foto das produções, acompanhando o desempenho dos estudantes.

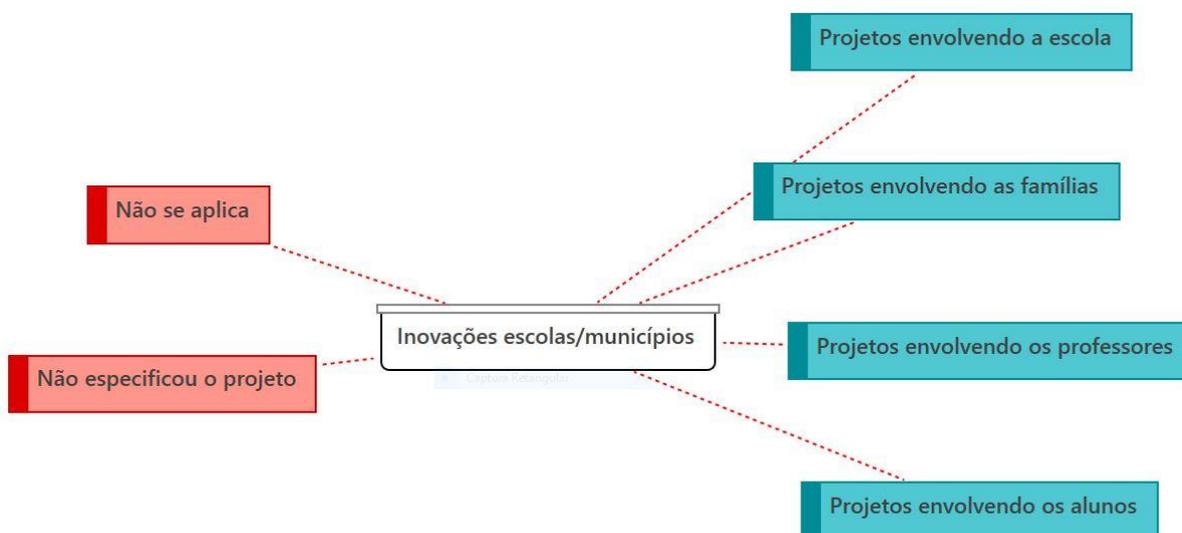
Diagnósticos também foram utilizados para a escrita e inferimos que, assim como a leitura, o professor pode acompanhar as aprendizagens dos discentes aplicando esse tipo de

avaliação com o auxílio do *Google Forms*, permitindo-lhes acesso *online* às aprendizagens consolidadas, assim como às que precisarão de intervenção pedagógica. Os ditados, a ficha literária e as produções textuais são avaliações mais comuns, mas essa ferramenta é muito benéfica para a avaliação da escrita, pois permite que os alunos possam demonstrar seu nível de aprendizagem, restando aos docentes ter conhecimentos teóricos sobre a escrita da criança para interpretá-la e intervir nas dificuldades encontradas.

8.3.4 Categoria 4: Ações/Projetos escolares/municipais desenvolvidas durante o ERE e opinião docente sobre o envolvimento das famílias na aprendizagem dos estudantes

Além das práticas desenvolvidas pelos docentes em sala de aula, perguntou-se se houve o desenvolvimento de projetos por parte da escola/município, envolvendo professores, alunos e/ou famílias. Analisamos as repostas dos professores e, com o auxílio do *Atlas T.I.*, criamos uma rede (Figura 11) que contém as subcategorias surgidas.

Figura 11 - Ações/Projetos desenvolvidas pela escola/município durante o ERE



Fonte: Autoria própria utilizando o *Software Atlas.ti 9* (2021).

Com relação à quantidade de citações presentes em cada uma das subcategorias, temos que 19 professores afirmaram que ações/projetos foram desenvolvidas envolvendo: os alunos (12), famílias (5), escola (1) e professores (1). Outros 34 professores afirmaram não terem sido desenvolvidas ações/projetos inovadores durante o ensino remoto, seja por parte da

escola e/ou do município no qual atuavam. Finalmente, quatro docentes citaram a existência de projetos, mas não especificaram a qual público se referiam.

Sobre os projetos/ações inovadoras envolvendo os alunos, alguns já citados anteriormente, estiveram voltados para o desenvolvimento das habilidades de leitura dos estudantes, como o envio de livros para a casa dos alunos e programas de recuperação de aprendizagem, sinalizando que os discentes apresentavam dificuldades. A seguir, temos trechos das falas dos docentes onde mencionaram a existência dos seguintes projetos: “Projeto ciranda virtual. 1 vez por semana vai bolsa da leitura e livro de história pra casa do aluno” (P3/Car); “Turma legal! O aluno leva uma sacola com o livro didático para casa (sic) depois vai grava um vídeo explicando o que ele entendeu do livro” (P4/Car); “Super leitor! Os alunos enviam vídeos de leitura e respondendo (sic) algum item de Português, onde os vídeos valem pontos. Com direito a premiações no final da quinzena” (P35/Cr).

Programa de Recuperação de Aprendizagem: Aulas extras durante as férias para contemplar e abordar as habilidades de Língua Portuguesa e Matemática que ainda não foram desenvolvidas pelos alunos, principalmente, (sic) os que possuem mais dificuldades. Projeto Interação: Desenvolver habilidades essenciais de Língua Portuguesa e Matemática de forma lúdica, atrativa e interativa. Acelera SAEB: Promoção de aulas de apoio nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, visando contribuir com uma aprendizagem significativa (P52/PF).

“Ferinhas da Leitura” [...] os alunos são divididos em níveis: leitor de texto, frases, palavras; eles receberam um material de leitura do Projeto, toda segunda-feira encaminho o material que eles devem treinar durante a semana, toda sexta-feira fazemos encontros online por chamada de vídeo, e então eles realizam a leitura, observo o tempo da Leitura, pronuncia (sic) das palavras, se respeitam a pontuação, (sic) o aluno que fizer a melhor leitura durante o mês ganha uma premiação e os outros ganham uma premiação por participação (P30/Cr).

Já as cinco (5) ações/projetos envolvendo as famílias dos estudantes relacionavam-se ao incentivo e à participação dos pais/responsáveis. Dos docentes que citaram a existência desses projetos, 80% eram pertencentes ao município de Cruz/Ce: “Projeto leitura em ação. Projeto que é desenvolvido no contra turno (sic) com apoio da família com as (sic) criança” (P32/Cr); “Ações como visitas às famílias realizadas pela escola e os grupos de interação no Whatsapp” (P47/Cruz); “Reuniões e encontros com pais e professores” (P41/Cr); “Depende da que se aplica a cada turma, existem alguns projetos, alimentação saudável, jogos envolvendo a família, entre outros” (P26/Cor).

Uma mãe chamada “professora” [...] avaliamos a participação das mães em relação as (sic) aulas e atividades em (sic) que as crianças participam, sabemos que elas

também desenvolvem o papel de professora dentro de casa com seus filhos, com esse projeto reconhecemos a dedicação delas, (sic) e entregamos premiações (P30/Cr).

Outras ações/projetos foram desenvolvidas voltadas para as escolas e professores. Ambos os projetos tratam da disseminação de experiências, seja entre escolas ou entre práticas docentes, explicitados nos trechos a seguir: “Programa de rádio: no ar com a criançada. Onde cada semana uma escola do município participam (sic) com atividades desenvolvidas pela escola” (P7/Cat); “Apresentam sugestões e troca de experiências entre professores com projetos e estratégias para o desenvolvimento da leitura” (P39/Cr).

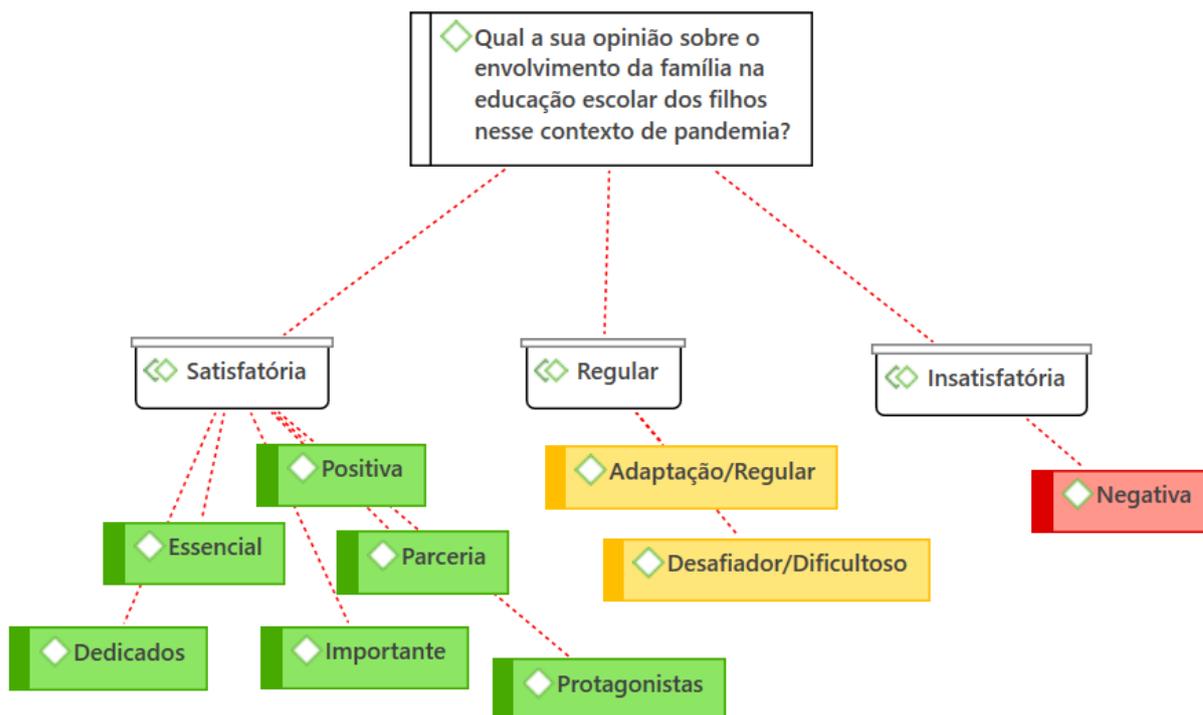
Outra pergunta do questionário referia-se ao envolvimento da família na educação dos filhos durante o ensino remoto. Nesse sentido, indagamos aos docentes sobre o que eles pensavam sobre isso, qual a opinião deles sobre o envolvimento da família durante o ensino remoto. Optamos por analisar as respostas dos docentes destacando algumas palavras-chave que resumem a opinião dos mesmos sobre a relação família X estudantes.

Embora as famílias não tenham preparação pedagógica, a sua mediação no processo de ensino-aprendizagem fez-se necessária durante o ERE. Como já mencionamos anteriormente, devido à especificidade dos alunos em fase de alfabetização, a presença de um adulto era condição essencial para que fosse possível a efetivação do ensino remoto. Para tanto, os docentes deveriam orientar os pais/responsáveis pelas crianças sobre as atividades escolares, de modo que pudessem orientar os estudantes na aprendizagem e na resolução das atividades escolares.

Para a maioria dos docentes, o envolvimento da família na educação das crianças durante o ERE foi satisfatório, com 50 citações que mencionaram palavras como “importante” a relação entre a família/responsáveis e a escola para a aprendizagem das crianças. Outros avaliaram como “positivo” o contato com os pais/responsáveis, entre outras palavras que foram atribuídas ao envolvimento dos pais, como “essencial”, “parceria”, “dedicados” e “protagonistas”.

Outras sete citações dos docentes classificaram a participação dos pais/responsáveis como regular, mencionando palavras como “adaptação/regular”, sinalizando que os mesmos se esforçaram; outros mencionaram o fato de a experiência ter percorrido um caminho “desafiador/difícil” e apenas um (1) docente classificou o envolvimento da família como insatisfatória, trazendo aspectos negativos do envolvimento dos pais/responsáveis, como podemos visualizar na Figura 12.

Figura 12 - Opinião dos docentes sobre o envolvimento da família durante o ERE



Fonte: Autoria própria utilizando o *Software Atlas.ti 9* (2021).

A Tabela 6 contém a quantidade de vezes que os adjetivos foram atribuídos à participação das famílias na aprendizagem dos alunos, na perspectiva dos docentes. Como podemos visualizar, concentrou-se um maior número de citações de docentes em classificar a participação das famílias dos discentes como “importante” (14 citações), “positiva” (13 citações), “essencial” (11 citações), “parceria” (9 citações), entre outras. Em relação aos aspectos considerados como regulares ou negativos, encontramos 8 citações nessa perspectiva, com sete referindo-se a participações do tipo “Adaptação/regular” (5 citações), “desafiador/difícil” (2 citações) e apenas uma citação considerou a participação “negativa”.

Tabela 6 - Quantidade de citações por subcategorias (envolvimento da família)

	Subcategorias	Nº de citações
●	Importante	14
●	Positiva	13
●	Essencial	11
●	Parceria	9
●	Dedicados	2
●	Protagonistas	1
●	Adaptação/Regular	5

●	Desafiador/Difícil	2
●	Negativa	1
	Total	58

Fonte: Autoria própria (2021).

Os docentes afirmaram ter uma relação satisfatória com as famílias dos estudantes em relação aos processos de ensino e aprendizagem, e mencionam a importância do envolvimento dos pais/responsáveis, destacando os aspectos positivos como a proximidade entre famílias, filhos e docentes, a demonstração de interesse dos pais/responsáveis pelos conteúdos escolares e enfatizam a essencialidade, dedicação e parceria das famílias durante o ERE. Alguns trechos da perspectiva docente sobre o envolvimento da família na educação dos filhos durante a pandemia foram destacados a seguir.

“Mesmo sem ter a formação necessária, com um pouco tempo que lhes dispões (sic), sem o conhecimento necessário com veículos tecnológicos. Muito se dedicaram a contribuir com a educação de seus filhos” (P7/Cat); “É de suma importância, sem eles jamais esse ensino aconteceria” (P48/Mer); “Foi de grande importância o auxílio prestado pelas famílias” (34/Cr); “Foi um ponto positivo, pois houve uma aproximação entre pais e filhos e de certa forma conhecer o trabalho do professor” (P20/Cor); “Alguns Pais ficaram super engajados. Ajudaram (sic) estavam sempre fazendo perguntas com relação ao conteúdo” (P38/Cr). “As famílias estão participando e nos ajudando muito no processo de aprendizagem das crianças” (P42/Cr); “Foi um ponto positivo, pois houve uma aproximação entre pais e filhos e de certa forma conhecer o trabalho do professor” (P20/Cor); “É muito importante que pais e responsáveis sejam comprometidos com os estudos dos filhos, ainda mais nesse contexto de pandemia, acredito que o apoio e colaboração das famílias ajuda (sic) muito nesse momento de aulas remotas” (P16/Cor).

Quanto à subcategoria classificada como regular, os docentes refletem que, em alguns casos, o envolvimento da família estava em fase de adaptação/regular e, em outros, esse contato foi desafiador/difícil. Os trechos a seguir retratam essa perspectiva dos docentes.

“A dificuldade na maioria das vezes é por não saberem como fazer” (P1/Varj); “As famílias também têm suas razões e limitações. Esse novo modelo de ensino tem sido desafiador a todos (sic) principalmente as (sic) famílias que muitas vezes não tem (sic) estrutura para dar o suporte necessário as (sic) crianças” (P57/Varj); “É complicado, mas não é impossível, cabem aos pais o compromisso, a responsabilidade com os seu (sic) filhos”

(P11/Cat); “Regular, pois tem famílias que não conseguem ajudar” (P19/Cor); “Acredito que muitos se adaptaram com (sic) essa nova realidade” (P41/Cr).

Na última categoria, somente 1 docente classificou o envolvimento da família na aprendizagem do estudante como negativa, pois afirmou que a família “Não se importa” (P2/Barr).

No contexto desta pesquisa, os professores opinaram que as famílias de seus alunos se envolveram para o desenvolvimento das aprendizagens e classificaram esse envolvimento como positivo, dificultoso/regular e negativo. De acordo com as análises realizadas, podemos concluir que houve empenho da família e a maioria dos professores reconheceu os esforços desempenhados. A aproximação entre família e escola foi algo benéfico para esse grupo pesquisado.

Desse modo, na categoria “Ações/Projetos escolares/municipais desenvolvidos durante o ERE e a opinião dos docentes sobre o envolvimento das famílias na aprendizagem dos estudantes”, a prática de projetos apareceu novamente classificada como inovadora, envolvendo alunos, docentes, famílias e escolas. Os projetos envolvendo as famílias buscaram envolvê-las na aprendizagem dos filhos, um deles avaliando a participação dos pais/responsáveis e com incentivo feito por meio de premiações. Identificamos apenas um projeto envolvendo a escola e os professores, mas ambos praticando a disseminação de experiências de forma colaborativa.

Em relação à opinião dos docentes sobre o envolvimento das famílias na aprendizagem dos alunos durante o ERE, essa culminou numa relação harmoniosa entre professores e famílias dos estudantes, na maioria das opiniões. Em outros casos, os docentes argumentaram sobre as dificuldades enfrentadas pelas famílias em relação aos conteúdos, e outros afirmaram que houve dificuldades na adaptação.

8.3.5 Categoria 5: Experiência com o Ensino Remoto Emergencial na perspectiva dos docentes

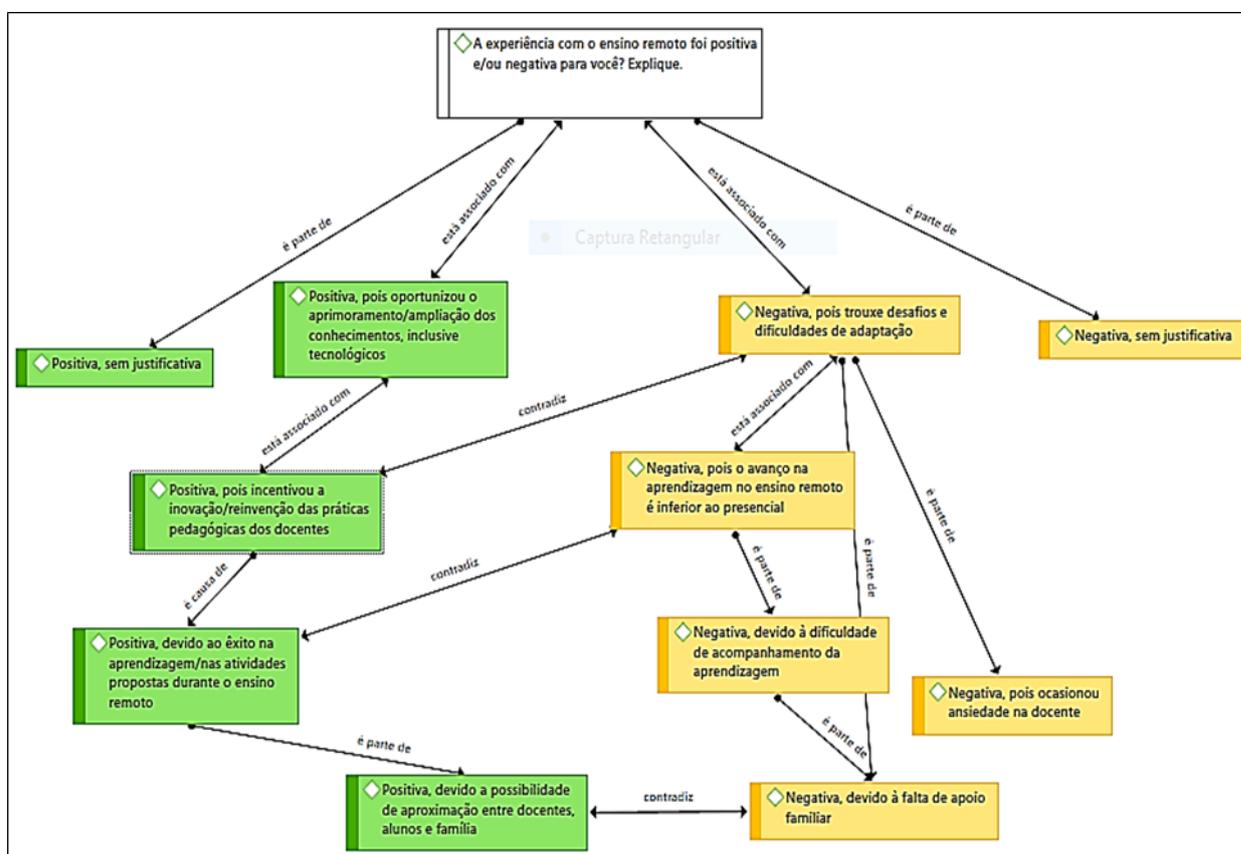
Outra pergunta do questionário aplicado aos 57 professores investigava a experiência com o ensino remoto, se essa havia sido positiva e/ou negativa para os docentes, solicitando que justificassem.

A rede (Figura 13) elaborada com o auxílio do *Software Atlas.ti 9* contém as subcategorias extraídas a partir das respostas dos professores. Do lado esquerdo, nos

retângulos verdes, temos os códigos referentes aos aspectos positivos da experiência com o ensino remoto, onde podemos encontrar as seguintes justificativas: 1 - Positiva, pois oportunizou o aprimoramento/ampliação dos conhecimentos, inclusive tecnológicos; 2 - Positiva, pois incentivou a inovação/reinvenção das práticas pedagógicas dos docentes; 3 - Positiva, devido ao êxito das atividades propostas durante o ensino remoto; 4 - Positiva, devido à possibilidade de aproximação entre docentes, alunos e família; e 5 - Positiva, sem justificativa.

Do lado direito, nos retângulos laranjas, temos os códigos das categorias relacionadas aos aspectos negativos da experiência com o ensino remoto, mencionados pelos professores participantes da pesquisa, a saber: 1 - Negativa, pois trouxe desafios e dificuldades de adaptação; 2 - Negativa, pois o avanço na aprendizagem no ensino remoto é inferior ao presencial; 3 - Negativa, devido à dificuldade de acompanhamento da aprendizagem; 4 - Negativa, pois ocasionou ansiedade na docente; 5 - Negativa, devido à falta de apoio familiar e; 6 - Negativa, sem justificativa.

Figura 13 - Experiência com o Ensino Remoto Emergencial



Fonte: Autoria própria utilizando o *Software Atlas.ti 9* (2021).

Essas subcategorias foram geradas a partir de uma análise prévia das respostas coletadas através dos questionários e referem-se à quantidade de vezes que os professores citaram cada uma delas. Ao todo, 70 citações foram agrupadas no total de 11 subcategorias, de acordo com as similitudes encontradas nas respostas dos docentes participantes da pesquisa.

A Tabela 7 mostra a quantidade de citações que cada subcategoria possui, de acordo com as justificativas sobre os aspectos positivos e/ou negativos da experiência com o ensino remoto. Das 70 citações extraídas da análise, 45 referiam-se aos aspectos positivos da experiência e 25 foram citações dos aspectos negativos.

Tabela 7 - Quantidade de citações por subcategorias (Experiência - ERE)

	Subcategorias	Nº de Citações
●	Positiva, pois incentivou a inovação/reinvenção das práticas pedagógicas dos docentes	15
●	Positiva, pois oportunizou o aprimoramento/ampliação dos conhecimentos, inclusive tecnológicos	12
●	Positiva, devido ao êxito na aprendizagem e/ou nas atividades propostas durante o ensino remoto	4
●	Positiva, devido à possibilidade de aproximação entre docentes, alunos e família	2
●	Positiva, sem justificativa	14
●	Negativa, pois trouxe desafios e dificuldades de adaptação	8
●	Negativa, pois o avanço na aprendizagem no ensino remoto é inferior ao presencial	8
●	Negativa, devido à falta de apoio familiar	2
●	Negativa, devido à dificuldade de acompanhamento da aprendizagem	1
●	Negativa, pois ocasionou ansiedade na docente	1
●	Negativa, sem justificativa	3
	Total	70

Fonte: Autoria própria (2021).

Dentre as subcategorias dos aspectos positivos da experiência com o ensino remoto, 15 citações dos professores se referiram ao incentivo à inovação/reinvenção das práticas pedagógicas. De acordo com os relatos dos docentes, a experiência com o ensino remoto colaborou para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, conforme podemos observar nos trechos a seguir: “[...] oportunizou a possibilidade de aperfeiçoarmos nosso trabalho, procurar novas estratégias para a continuidade das aulas de forma remota” (P51/PF); “[...] foi preciso inovar as práticas pedagógicas para que as aulas fossem mais atrativas possíveis” (P21/Cor); “[...] as aulas pelo meet e outros recursos utilizados por mim foram favoráveis ao aprendizado dos alunos [...]” (P36/Cr).

Outro ponto bastante mencionado pelos docentes participantes da pesquisa, associado à subcategoria acima mencionada, foi que a experiência com o ensino remoto oportunizou o aprimoramento/ampliação dos conhecimentos, inclusive tecnológicos. Os professores P42, P49 e P57 afirmaram que: “[...] aprendemos muitas coisas. Principalmente em relação ao uso da tecnologia” (P42/Cr); “[...] conhecemos mais ferramentas para a prática de ensino” (P49/Mer); o “[...] uso das tecnologias trouxe novas possibilidades atrelada (sic) a novos conhecimentos (P57/Var); “[...] aprendi novas técnicas para exercer um trabalho de qualidade mesmo a distância” (P26/Cor).

A seguir, podemos visualizar também alguns trechos das respostas dadas pelos docentes que consideraram a experiência com o ensino remoto positiva, devido à identificação do êxito da aprendizagem e/ou atividades propostas (4 citações), assim como na possibilidade de aproximação entre família /professor /aluno (2 citações).

“[...] consegui manter os alunos motivados e ativos nas aulas online, obtendo resultados” (P35/Cr); “[...] fui me adaptando e buscando novas estratégias para alcançar todos os alunos, principalmente aqueles que não tinham acesso a (sic) internet e com o passar dos dias pude perceber que houve êxito na realização das atividades propostas” (P9/Cat); “[...] tive contato e apoio das famílias para o processo (sic) ensino e aprendizagem” (P32/Cr); “Apesar de não ser cômoda, mas aprendi muitas coisas, cheguei mais perto das famílias, pude conhecer melhor cada aluno junto com seus familiares” (P50/PF).

Com relação aos aspectos negativos da experiência dos professores com o ensino remoto, os aspectos mais citados pelos docentes foram os desafios e dificuldades de adaptação (8 citações). Segundo esses docentes, a experiência com o ensino remoto foi negativa: “[...]porque de uma hora para outra tivemos que nos adaptar com os desafios das aulas remotas” (P11/Cat); “[...] embora tenha trazido grandes desafios para o ensino, aumento da demanda de trabalho” (P51/PF); “[...] foi um pouco assustador, pois nós professores estamos muitos expostos a (sic) mídia” (P33/Cr).

Outros docentes consideraram que a aprendizagem no ensino remoto é inferior à que ocorre no presencial (8 citações), destacando alguns aspectos negativos da experiência, como, por exemplo: o “[...] fato de nem todos os alunos participarem por não ter acesso à internet e o avanço dos demais não ser tão bom como seria presencialmente” (P30/Cr); “Prefiro presencial, para alfabetização fica complicado” (P19/Cor); “Atrasou o ensino” (P53/Sob); “[...] aprendizagem lenta” (P21/Cor).

A falta de apoio familiar (2 citações), dificuldade de acompanhamento da aprendizagem (1 citação) e ansiedade docente (1 citação) foram mencionadas como aspectos negativos da experiência, conforme podemos visualizar nos trechos a seguir: “[...] devido os (sic) pais que não se interessa (sic) [r] em ensinar a criança (P2/Barr); “Aqueles alunos que encontra (sic) dificuldade na aprendizagem não avançou (sic). Muitas vezes o próprio Pai responde por ele” (P38/Cr); “[...] dificuldades para o acompanhamento da aprendizagem dos alunos” (P51/PF); “[...] adquirir problemas de ansiedade” (P37/Cr).

A partir da análise da categoria “Experiência com o Ensino Remoto Emergencial na perspectiva dos docentes”, pudemos constatar que, de modo geral, a experiência foi positiva para a maioria dos docentes devido à possibilidade de aperfeiçoamento da formação, sobretudo nos aspectos de aprendizagens tecnológicas e devido à proximidade com as famílias, na opinião de muitos professores. Em relação à experiência negativa, prevaleceram, na percepção dos professores, as dificuldades de adaptação, o prejuízo na aprendizagem dos discentes e preferência e/ou confiança no ensino presencial para a qualidade da educação.

8.3.6 Categoria 6: Eficácia do ensino remoto para a etapa da alfabetização na perspectiva docente

Perguntamos aos 57 professores se eles consideravam que o ensino remoto estava funcionando para a etapa da alfabetização, ou seja, se os alunos estavam desenvolvendo as habilidades de leitura e escrita. Para 36 deles sim, o ensino remoto estava funcionando, enquanto que para 21 dos docentes o ensino remoto não estava funcionando. Na Tabela 8, podemos visualizar esses dados.

Tabela 8 - Quantidade de docentes que acreditam ou não na eficácia do ensino remoto

	Categorias	Magnitude
●	Sim	36
●	Não	21
	Total	57

Fonte: Autoria própria (2021).

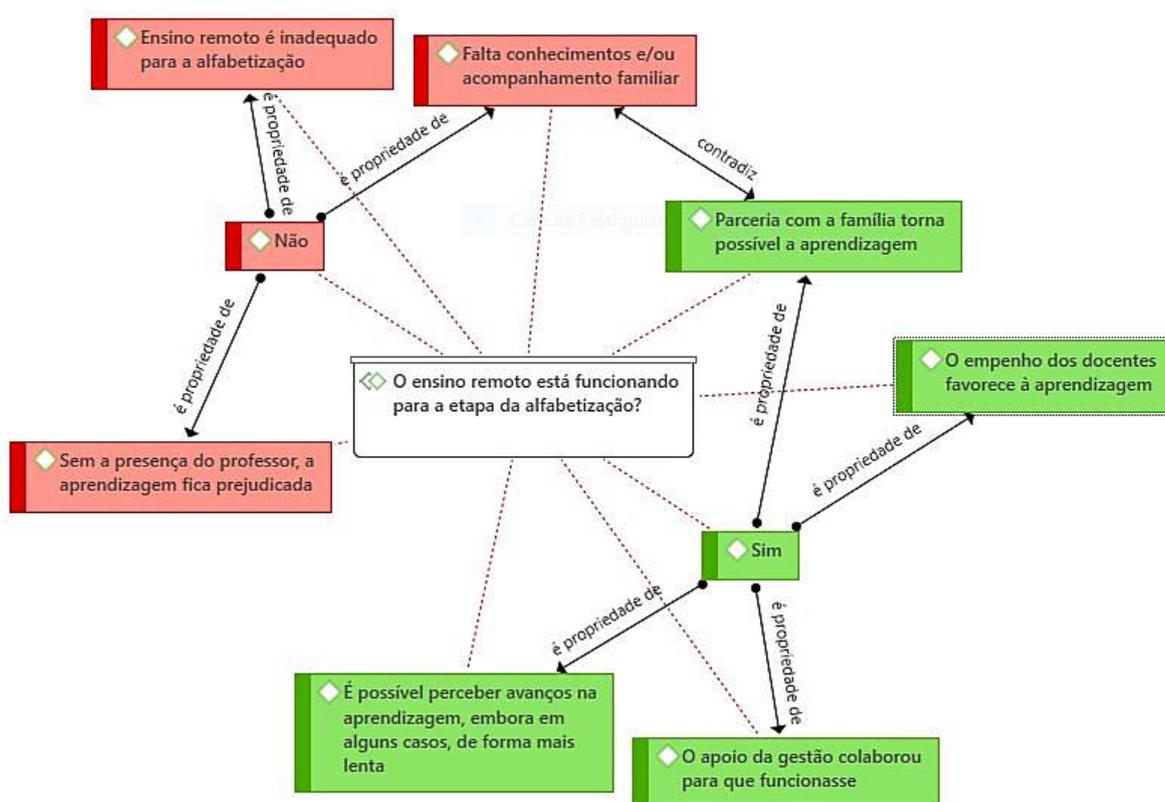
Solicitamos também que os professores justificassem as suas respostas e, dentre as justificativas para o funcionamento positivo do ensino remoto, extraímos quatro subcategorias: 1) Parceria com a família torna possível a aprendizagem; 2) O empenho dos

docentes favorece a aprendizagem; 3) É possível perceber avanços na aprendizagem, embora em alguns casos, de forma mais lenta; e 4) O apoio da gestão colaborou para que funcionasse.

Já nas justificativas para o funcionamento negativo do ensino remoto elencamos as seguintes subcategorias, de acordo com as similaridades entre as respostas dos discentes: falta de conhecimentos e/ou acompanhamento familiar; ensino remoto é inadequado para a alfabetização; e sem a presença do professor, a aprendizagem fica prejudicada.

A Figura 14 contém todas as categorias mencionadas e apresentadas em forma de rede, criada por meio do *Software Atlas.ti 9*. Lembramos que as mensagens foram analisadas de acordo com a quantidade de vezes que foram citadas, ou seja, um mesmo professor pode ter mencionado mais de uma justificativa e essas foram agrupadas nas subcategorias pertinentes às falas dos sujeitos.

Figura 14 - Eficácia do ERE na perspectiva docente



Fonte: Autoria própria utilizando o *Software Atlas.ti 9* (2021).

Para uma melhor sistematização dos resultados, analisamos as respostas dos professores e agrupamo-las de acordo com as subcategorias criadas. Sobre as justificativas para as respostas positivas quanto ao funcionamento do ensino remoto, quatro (4)

subcategorias foram extraídas. Assim, de acordo com as similaridades das respostas dos docentes, selecionamos a quantidade de citações que pertencem a cada uma das subcategorias, conforme Tabela 9.

Tabela 9 - Quantidade de citações por subcategoria (justificativas positivas sobre o ERE)

	Categorias	Citações
●	É possível perceber avanços na aprendizagem, embora em alguns casos, de forma mais lenta	19
●	Parceria com a família torna possível a aprendizagem	9
●	O empenho dos docentes é favorável à aprendizagem	7
●	O apoio da gestão colaborou para que funcionasse	1
	Total	36

Fonte: Autoria própria (2021).

Conforme mencionado, para esta análise, consideramos trechos das respostas dos docentes. A perspectiva positiva para o funcionamento do ensino remoto pode ser explicada, na maioria das respostas dos sujeitos investigados, por conseguirem visualizar avanços na aprendizagem dos discentes, embora, em alguns casos, de forma mais lenta. Os professores citaram que houve avanços na aprendizagem, conforme podemos perceber nas respostas dos sujeitos agrupadas nessa subcategoria, com 19 citações. Algumas delas podem ser encontradas a seguir.

“Percebo um avanço em meus alunos (sic) por isso considero que sim, porém em um nível bem menor em relação às aulas presenciais” (P29/Cr); “[...] são visíveis através do desenvolvimento da leitura e escrita apresentada” (P19/Cor); “O ensino remoto está funcionando para a etapa de alfabetização, segundo os diagnósticos que são realizados mensalmente, as crianças conseguem aprender, sendo estimuladas, independentemente do local de ensino” (P31/Cr); “[...] percebi que muitos alunos tiveram avanço na leitura e escrita durante esse tempo” (P45/Cr).

Dentre as justificativas positivas para o ensino remoto, outra subcategoria contendo 9 citações referia-se à parceria com a família, que tornou a aprendizagem durante o ensino remoto possível. De acordo com as respostas das docentes, o apoio da família possibilitou que o ensino remoto funcionasse, conforme podemos visualizar nos trechos a seguir.

“Embora, com muitas limitações e dificuldades, através de um trabalho alinhado e de parceria com as famílias, é possível perceber avanços nos alunos, em especial aqueles que

possuem acompanhamento familiar” (P51/Sob); “[...] é bem difícil alfabetizar a distância, mas com ajuda das famílias é possível” (P14/Cor); “Onde é possível observar a presença da família, é possível também identificar os maiores avanços dos alunos [...]” (P50/PF); “Sim, porque eles estão sempre treinando a leitura e escrita com auxílio dos pais” (P21/Cor).

Outra subcategoria bastante citada pelos professores considera que o próprio empenho dos docentes em relação às aulas remotas é que favoreceu a aprendizagem e, portanto, possibilitou que o ensino remoto obtivesse êxito. Os docentes enfatizam também as dificuldades impostas por esse modelo de ensino, não explicitando quais, mas deixam claro que elas existiram. De acordo com o relato dos docentes: “Mesmo com todas as dificuldades do momento. Nossos educandos não ficaram desamparados. Estivemos dando nosso melhor para o seu desenvolvimento educacional” (P6/Cat); “Mesmo com dificuldades, com esforço conseguimos alfabetizar, em um processo mais lento, mas é possível. E com boas estratégias (P34/Cr) ”; “[...] na verdade exerço meu trabalho como se estivesse em sala de aula, sem falar que a aula fica gravada e eles podem revelas (sic) sempre que quiserem com isso até os pais estão aprendendo, eles mesmo relatam isso com frequência” (P25/Cr).

Com relação ao lado negativo do ensino remoto emergencial, a subcategoria mais citada pelos professores foi em relação à falta de conhecimentos e/ou acompanhamento familiar na aprendizagem dos estudantes, seguida da inadequação do ensino remoto para a alfabetização e a ênfase na necessidade da presença do professor, presentes na Tabela 10.

Tabela 10 - Quantidade de citações por subcategoria (justificativas positivas sobre o ERE)

	Subcategorias	Citações
●	Falta conhecimento e/ou acompanhamento familiar	11
●	Ensino remoto é inadequado para a alfabetização	6
●	Sem a presença do professor, a aprendizagem fica prejudicada	6
	Total	23

Fonte: Autoria própria (2021).

Os trechos a seguir referem-se à primeira subcategoria, na qual os docentes afirmaram que a falta de conhecimentos e/ou acompanhamento familiar pode ser justificativa para o não funcionamento, no sentido de terem se desenvolvido nas crianças aprendizagens adequadas em leitura e escrita no período pandêmico.

“[...] os pais não tem (sic) paciência de fazer os jogos, de criar, praticar com filho em casa” (P1/Barr); “[...] os pais as vezes (sic) atrapalham nesse momento. Pois querem que os filhos escrevam textos perfeitos” (P16/Cor); “Muitas vezes os pais não sabem ler. E a

atividade é feita de qualquer jeito. Não tem aquele acompanhamento individual” (P37/Cr); “Em casa os pais não se dão conta da importância da aprendizagem. Pra eles o mais interessante é o aluno não reprovar” (P44/Cr).

As docentes supracitadas trouxeram em suas colocações a importância do acompanhamento e da sistematicidade do ensino para que as crianças aprendam a ler e a escrever, tarefa realizada por eles em sala de aula e que, agora, com a pandemia, deveria ter pais/responsáveis como mediadores do ensino, sob orientação do docente. Fica implícito nos argumentos dos docentes que a falta desse acompanhamento diário na realização das atividades e a não aplicação de conhecimentos pedagógicos e métodos favoráveis ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita (ação realizada exclusivamente por docentes que possuem formação para tal) são aspectos que impediram que os alunos se apropriassem do sistema de escrita alfabético.

Sobre o ensino remoto ser considerado por alguns professores como inadequado para a área da alfabetização, os professores justificam que, “Porque o aluno que tem dificuldade, (sic) não consegue acompanhar nem presencialmente, imagine virtual” (P10/Cat); “A alfabetização já é um processo difícil e no ensino remoto tem grandes desvantagem (sic) na parte de alfabetizar” (P17/Cor); “Não funciona como o ensino presencial” (P56/Varj); “Há pouco desenvolvimento” (P55/Sol).

Inferimos que, nessa subcategoria, os docentes destacam a interação presencial como um fator importante para o processo de ensino e aprendizagem, sobretudo para os alunos com dificuldades, como afirma a docente P10/Cat. O conceito de interação no espaço escolar, na teoria Vygotskiana, propõe a interferência mediadora do professor para que o aprendizado ocorra, de modo que o desenvolvimento de práticas docentes atue na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)¹⁶ do discente, fazendo com que internalize novos conhecimentos.

Na mesma perspectiva da subcategoria anterior, a subcategoria em que os docentes enfatizam a necessidade da presença do professor para o processo de alfabetização vai ao encontro do que a Abalf (2020) publicou, reconhecendo as limitações no ensino remoto para a etapa da alfabetização. A associação discute a necessidade de interação constante entre docente e aluno durante o processo de alfabetização, algo que ficou prejudicado durante a pandemia.

¹⁶ “A distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, caracteriza o que Vygotsky denominou de Zona de Desenvolvimento Proximal” (ZANELLA, 1994).

Na concepção dos docentes que justificaram a não eficácia do ensino remoto para a etapa da alfabetização, os conhecimentos específicos da docência, como a sua formação e experiência, são fatores que contribuem para a aprendizagem das crianças e, portanto, não podem ser substituídos. Os professores alegam que “[...] esse processo é só adquirido entre aluno e professor, aluno e professor. Por que (sic) sabe das habilidades de ensino e aprendizagem” (P22/Cor); “Alfabetizar no ensino remoto é muito difícil, porque não temos contato diretamente com o aluno” (P47/Mer); “Por que (sic) não estamos juntinhos deles para tirar as dúvidas” (P487/Mer).

A categoria “Eficácia do Ensino Remoto” nos revelou que, para a maioria dos docentes, o ensino remoto funcionou para a etapa da alfabetização, ou seja, os alunos desenvolveram habilidades de leitura e escrita durante o ERE. Na perspectiva desses professores, o avanço foi perceptível, embora de forma mais lenta, e a parceria com a família também colaborou, bem como o empenho dos docentes. Para os professores que consideraram que não houve eficácia nesse tipo de ensino, destacam-se a falta de conhecimento/acompanhamento das famílias, a inadequação do ERE para a alfabetização e a impossibilidade da presença do professor nas relações didáticas com os estudantes.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Ensino Remoto Emergencial foi uma realidade possível durante a pandemia da Covid-19, devido à impossibilidade de contato presencial entre estudantes e escola, culminando em um ensino inexplorado por todos os envolvidos.

Por um período de aproximadamente dois anos, professores da educação básica regular, de escolas públicas, foco desta pesquisa, estiveram imersos nesse contexto de ensino em que havia barreiras sociais, pedagógicas, políticas, tecnológicas, entre outras, influenciando os processos de ensino e aprendizagem escolar.

Nesse contexto, a inovação e/ou reinvenção dos processos educativos foi inevitável, pois os espaços e formas de interação entre docentes e discentes não eram os mesmos a que estavam acostumados. O contato presencial foi substituído pelo virtual, assim como o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação - TICs se fez necessário para a continuidade do ensino.

Sobretudo os dois primeiros anos do Ensino Fundamental, etapa em que os estudantes estão em processo tanto da alfabetização como de letramento, precisaram ocorrer de forma virtual, experiência totalmente nova para esse público. Escola, gestores, professores, famílias e estudantes não estavam preparados para atuar em um contexto pandêmico, porém a necessidade de dar continuidade aos processos de ensino e aprendizagem instigou em todos o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, muitas vezes adaptadas do formato presencial, o qual tinham como referência, atrelado ao uso das TICs.

Considerando o ineditismo da experiência com o ERE e seus possíveis desdobramentos em um processo de ensino historicamente situado, este trabalho de tese teve como objetivo principal analisar a implementação do Ensino Remoto Emergencial, suas práticas pedagógicas inovadoras de alfabetização e avaliação desenvolvidas por professores do 2º ano do E.F., de municípios do estado do Ceará, no contexto da pandemia causada pela Covid-19.

O caminho percorrido para o alcance desse objetivo desmembrou-se em quatro objetivos específicos, a saber: 1) Identificar Leis, Decretos e Diretrizes publicadas no Brasil e Ceará quanto às orientações de trabalho para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, especificamente para a etapa de alfabetização, no período da pandemia; 2) Conhecer o funcionamento do Ensino Remoto Emergencial para a etapa da alfabetização, durante a pandemia da Covid-19, em municípios cearenses na perspectiva docente; 3) Interpretar as

estratégias que professores de escolas públicas municipais cearenses desenvolveram para o processo de alfabetização durante a pandemia da Covid-19, com crianças de 2º ano do E.F.; e 4) Investigar os processos de avaliação da leitura e escrita no período da pandemia desenvolvidos por professores de 2º ano do E.F.

Em relação aos resultados do objetivo 1, constatamos que houve publicações de Leis, Decretos e Diretrizes que orientaram o planejamento da implementação de um Ensino Remoto Emergencial em âmbito Nacional e Estadual (Ceará), foco desta pesquisa. Em âmbito nacional, destacamos a negligência por parte da União em relação à oferta de subsídios necessários à continuidade do ensino por meio da prática remota, com cortes e remanejamento de verbas, dificultando que estados e municípios pudessem cumprir com suas responsabilidades, como a de garantir a merenda escolar, disponibilizar equipamentos ou investimentos em plataformas digitais, entre outros.

Quanto ao estado do Ceará, de acordo com as pesquisas realizadas, houve orientações pedagógicas, elaboração de materiais didáticos, suporte tecnológico etc. para que se conseguisse dar continuidade ao ensino remoto/híbrido. As críticas não se referem à falta de ações de cunho pedagógico do governo, mas sim aos próprios limites das ações propostas, que esbarram nas condições socioeconômicas, sociais e institucionais historicamente existentes.

Sobre o objetivo 2, a partir da análise dos questionários aplicados aos 57 docentes, buscamos conhecer o funcionamento do ERE por meio: i) da formação dos professores e planejamento das aulas remotas; ii) das interações ocorridas no período e da evasão escolar; iii) dos materiais didáticos utilizados; iv) da proposição de avaliações da aprendizagem durante o ERE; e v) da participação da família. Como resultados, encontramos que:

- Houve a oferta da formação continuada por quase todos os municípios pesquisados. No entanto, devido ao pouco tempo e necessidade urgente de aplicação, inferimos que somente essas formações não foram capazes de ocasionar uma mudança de postura quanto à utilização das tecnologias nas práticas pedagógicas, embora tenhamos constatado que 55 dos docentes inseriram no seu planejamento a intenção de uso das TICs nas aulas remotas e que, de modo geral, receberam apoio da gestão no planejamento dessas aulas;
- Vimos que uma minoria dos professores afirmou que todos os alunos de sua turma tinham acesso à internet, revelando a existência de uma exclusão digital ainda existente por questões externas à escola, como a desigualdade social. O

meio de comunicação mais utilizado pelos docentes foi o *WhatsApp*, reforçando o que foi destacado por outras pesquisas, nas quais alunos de escolas públicas originários de famílias de nível socioeconômico baixo, em sua maioria, não têm acesso à internet, ou o têm com baixa qualidade, ou não possuem equipamentos eletrônicos. Apesar disso, praticamente não houve evasão escolar no grupo pesquisado;

- Quanto aos materiais didáticos utilizados, houve produção de materiais pelos próprios docentes, assim como pelas Secretarias Municipais e estadual de educação, exclusivamente para o ERE. Outros materiais utilizados referem-se aos livros e obras didáticas do PNLD e/ou PAIC, compatíveis com as teorias de alfabetização e letramento;

- Sobre a avaliação, a maioria dos docentes praticavam a avaliação diária da aprendizagem dos alunos e utilizaram principalmente práticas avaliativas do tipo oral, observação, jogos/brincadeiras e avaliações escritas. 36 docentes consideraram o ensino remoto eficaz (e acreditam que há, predominantemente, alunos entre os níveis alfabetização suficiente e desejável) e 21 não (e acreditam que a maioria dos seus alunos estão entre os níveis de alfabetização incompleta e não alfabetizado). Aulas de reforço/ações para a melhoria da aprendizagem e avaliações diagnósticas ocorreram durante o ERE;

- Na concepção da maioria dos professores investigados, houve orientação e contribuição dos pais/responsáveis pelos alunos no processo de ensino e aprendizagem dos discentes. Essa parceria foi fundamental para que o ensino remoto pudesse ocorrer nessa faixa etária, conforme orientações da portaria publicada pelo MEC. Inferimos que a necessidade de implementação do ERE ocasionou uma proximidade maior entre professores e famílias/responsáveis, algo que pode ser benéfico para os processos de ensino e aprendizagem no retorno às aulas presenciais.

O objetivo 3 da pesquisa objetivou a interpretação de estratégias pedagógicas desenvolvidas para a área da alfabetização. Para tanto, iniciamos questionando os docentes quais estratégias pedagógicas tinham sido aprendidas utilizando as TICs durante as formações para o ERE. Os professores citaram a prática de gravar/editar/salvar/postar vídeos, uso do *Google meet*, aplicativos, *Google Forms*, aulas lúdicas/interativas/dinâmicas, entre outras.

No contexto das práticas pedagógicas e recursos didáticos implementadas durante o ERE para o ensino da leitura e da escrita, interpretamos que:

- Os docentes desenvolveram práticas inovadoras para a etapa de alfabetização, embora tenham considerado que algumas delas tenham sido adaptadas do ensino presencial para o remoto. Inferimos, assim, que mudou-se o contexto espacial e temporal da aprendizagem, de modo que a resolução de atividades precisou ser mediada pelos familiares dos alunos; recursos pedagógicos foram elaborados, como as apostilas de leitura entregues aos discentes ou os materiais digitais; ocorreu o desenvolvimento de projetos com a personalização de entrega de obras literárias para a prática da leitura em casa; e houve a produção de vídeos e áudios, seja pelos alunos ou pelos professores, recebendo novo significado;
- O uso de recursos pedagógicos pertencentes às Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs, como vídeos, jogos, *internet*, aplicativos, materiais digitais e *sites* educativos, foi inserido nas práticas pedagógicas dos professores, fazendo-os buscar por recursos diferenciados para atender a uma demanda específica do ERE, que exigia novos modos de pensar e agir, promovendo reflexão e pesquisa por parte da docência;
- O desenvolvimento de atividades com o uso das tecnologias, seja na elaboração de vídeos, áudio e/ou uso de videoaulas, uso de textos em formato digital, manuseio e resolução de atividades no *Google Forms*, elaboração oral de resumos de livros, entre outras mencionadas, pode colaborar ainda para a ampliação dos conhecimentos tanto dos docentes como dos discentes, que se envolveram em atividades com o uso das TICs, oportunizando o desenvolvimento dos multiletramentos.

Em relação ao objetivo 4, encontramos o desenvolvimento de práticas avaliativas da leitura e de escrita implementadas durante o ERE, nas quais os professores utilizaram instrumentos avaliativos pertinentes ao contexto em que se encontravam e desenvolveram práticas que podem ser incorporadas ao ensino presencial.

Na avaliação de leitura, analisar os níveis de leitura dos estudantes utilizando recursos como gravação de áudio/vídeo pode ser uma boa estratégia para análise da fluência leitora dos estudantes. Já realizar audiências individuais de forma *online* também pode ser uma boa estratégia de acompanhamento das aprendizagens discentes, com vistas a práticas interventivas. Os diagnósticos aplicados por meio do *Google Forms* podem ser aprimorados,

servindo como registro de acompanhamento e armazenamento de dados sobre a aprendizagem dos estudantes. Dessa forma, o professor otimiza o seu trabalho e mantém arquivos do desempenho dos estudantes.

Em escrita, inferimos a possibilidade dos portfólios como atividades avaliativas da escrita, onde o professor pode armazenar fotografias com as produções das crianças, analisá-las e comparar evoluções. Os ditados e produções textuais são avaliações mais comuns, mas essa ferramenta é muito benéfica para a avaliação da escrita, pois permite que os alunos possam demonstrar seu nível de aprendizagem. Resta aos docentes ter conhecimentos teóricos para interpretar esses dados e auxiliar os discentes quanto aos seus níveis de escrita, por meio de atividades lúdicas e compatíveis com o seu nível de aprendizagem.

Salientamos, porém, a necessidade de formações docentes sobre planejamento, desenvolvimento e usos da avaliação da aprendizagem, numa perspectiva formativa/diagnóstica/mediadora, pois poucos docentes citaram a prática de intervenções perante as avaliações mencionadas, sinalizando a necessidade de conhecimentos teóricos e metodológicos sobre a avaliação da aprendizagem.

De modo geral, embora tenham enfrentado desafios, a experiência com o Ensino Remoto foi positiva para a maioria dos docentes, devido à possibilidade de aperfeiçoamento da formação, sobretudo em relação às aprendizagens tecnológicas e à parceria com as famílias dos alunos, na percepção dos docentes. Em relação aos aspectos negativos, os professores citaram dificuldades de adaptação, o prejuízo na aprendizagem dos discentes e preferência e/ou confiança no ensino presencial para a qualidade do ensino.

Diante dos resultados e das discussões aqui apresentadas sobre desafios e práticas de alfabetização desenvolvidas durante o contexto da pandemia, percebemos que as circunstâncias impostas pela Covid-19 trouxeram aspectos positivos e negativos para o processo de alfabetização e letramento. Convém, portanto, a partir do retorno das atividades presenciais, estabelecer planos educacionais que recuperem as atividades dos estudantes, sem, contudo, desconsiderar as aprendizagens metodológicas desenvolvidas durante o Ensino Remoto Emergencial.

Acreditamos que as práticas pedagógicas inovadoras de alfabetização e avaliação implementadas durante o ERE podem ser incorporadas ao ensino presencial pós-pandemia, favorecendo o processo de alfabetização e letramento dos estudantes.

Ademais, concordamos com as colocações feitas pela Abalf e outros autores, como Soares (2016, 2020) e Morais (2019), que argumentam sobre a essencialidade da

mediação do professor para que o aluno aprenda a ler e a escrever, pois é ele quem sistematiza os processos de ensino e aprendizagem, utiliza métodos pedagógicos que atendem às necessidades dos alunos e é capaz de avaliar seus progressos e dificuldades por meio de conhecimentos advindos de sua formação, experiência e saberes profissionais.

Assim, reconhecemos o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e de avaliação implementadas pelos participantes da pesquisa, mas enfatizamos a especificidade dessa etapa de ensino, de modo que foi uma realidade possível e que todas as aprendizagens adquiridas durante esse período podem ser reavaliadas e incorporadas ao ensino presencial.

Sugerimos que pesquisas posteriores possam ser desenvolvidas investigando a possibilidade de aplicação e/ou aprimoramento das práticas pedagógicas e de avaliação desenvolvidas no período de pandemia, no contexto presencial. Pois acreditamos que, mesmo diante de um momento tão desafiador para a escola, surgiram produções e possibilidades de ensino e aprendizagem com o uso das TICs e que são bastante interessantes, de forma que um olhar pedagógico sobre toda a construção desse material contribuirá para a educação contemporânea.

Reiteramos, porém, que a efetivação desse lado positivo da experiência carece de investimento financeiro por parte dos governos federal, estadual e municipal na compra de equipamentos, infraestrutura da escola e na formação continuada de professores. As habilidades e possibilidades que as TICs oferecem à educação são inúmeras, algumas constatadas por esta pesquisa, mas que devem atuar de forma complementar para essa etapa de ensino.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p.177-194, mar. 2013.
- ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 30, p. 367-387, 2010.
- AMORIM, R. M. de A.; CERDAS, L. A autoria no processo didático pedagógico em meio digital: a alfabetização em tempos de pandemia. **Revista Brasileira De Alfabetização**, n. 14, p. 170-187. 2021.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO (ABALF). Alfabetização em rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19 - relatório técnico (parcial). **Revista Brasileira De Alfabetização**, n. 13, p. 185-201, 2020.
- BARBOSA, J. R. A. A Avaliação da Aprendizagem como Processo Interativo: Um Desafio para o Educador. **Democratizar**, v. 2, n .1, jan./abr., 2008.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BATISTA, A. A. G. Alfabetização, leitura e escrita. *In*: CARVALHO, M. A. F. de.; MENDONÇA, R. H. (orgs.) **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.
- BORDIGNON, L. H. C.; TREVISOL, M. T. C. Ensino, aprendizagem, práticas pedagógicas e inovação educacional: tecendo diálogos. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 27, e225389, 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Provinha Brasil**: passo a passo. 2009. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/kit/2009/1_semestre/passo_a_passo_1_2009.pdf. Acesso em: 10 nov. 2021.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Provinha Brasil**: guia de correção e interpretação dos resultados. 2015. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/51192372/guia-correcao-1-2015>. Acesso em: 10 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB: Objetivo, Diretrizes, Produtos e Resultados.** Brasília, jun. 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Avaliação Nacional da Alfabetização: relatório 2013-2014: volume 2: análise dos resultados.** Brasília: Inep, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Nota Técnica nº 020/2014.** Brasília, 21 nov. 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sistema de Avaliação da Educação Básica Ed. 2015.** Brasília: Inep, 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório SAEB/ANA 2016: panorama do Brasil e dos estados.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. **A Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 05 dez. 2020.

BRASIL. Nações Unidas. **UNESCO: dois terços do ano acadêmico foram perdidos com o fechamento das escolas devido à COVID-19.** 2021. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/109412-unesco-dois-tercos-do-ano-academico-foram-perdidos-com-o-fechamento-das-escolas-devido-covid>. Acesso em: 13 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019.** Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC, 2019a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **PNLD 2019: Guia digital.** Brasília: MEC, 2019b.

BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 25 ago. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico.** Brasília: MEC, 2020b.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. 2020c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>. Acesso em: 05 fev. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: Inep, 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório de resultados do Saeb 2019: volume 2: 2º ano do ensino fundamental**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021a.

BRASIL. **Coronavírus: o que é a covid-19?** Brasília: Ministério da Saúde, 2021b. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 22 set. 2021.

BRASIL. Nações Unidas. **Aulas presenciais voltaram na grande maioria das escolas municipais e redes começam a investir na recuperação da aprendizagem, revela pesquisa**. 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/aulas-presenciais-voltaram-na-grande-maioria-das-escolas-municipais-e-redes-comecam-a-investir-na-recuperacao-da-aprendizagem>. Acesso em: 13 set. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Nota de Esclarecimento**. 2022. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2021-pdf/232651-nota-de-esclarecimento-covid-19-2022/file>. Acesso em: 03 maio 2022.

BROOKE, N.; CUNHA, M. A. de A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **Estudos & Pesquisas Educacionais – Fundação Victor Civita**, [S.l.], p. 17-79, ago. 2011.

CAMPELO, M. E. C. H. Psicogênese da língua escrita: referência fundamental para a compreensão do processo de alfabetização. **Revista Educação em Questão**, [S.l.], v. 53, n. 39, p. 186-217, 15 dez. 2015.

CASTRO, M. H. G. de. Sistemas nacionais de avaliação e de informações educacionais. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p.121-128, 2000.

CEARÁ. **SPAECE. Padrões de Desempenho Estudantil**. 2018. Disponível em: <http://www.spaece.caedufjf.net/o-sistema/padroes-de-desempenho/>. Acesso em: 24 mar. 2021.

CEARÁ. **Orientações Curriculares Prioritárias do Ceará - OCPC**, 2020. <https://paic.seduc.ce.gov.br/index.php/fique-por-dentro/ultimas-atualizacao> Acesso em: 01 jun. 2021.

CEARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Ceará. **Resultado Spaece Alfa: Resultados 2019**. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/resultado-spaece-alfa/>. Acesso em: 12 out. 2021.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do. **Resultado Spaece-Alfa**. 2020. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/resultado-spaece-alfa/>. Acesso em: 12 jun. 2022.

CEARÁ. **Programa Alfabetização na Idade Certa-PAIC**: história. 2022. Disponível em: <https://idadecerta.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/historico/historia>. Acesso em: 15 set. 2022.

CEARÁ. **Decreto nº 33.510, de 16 de março de 2020**. Fortaleza, CE, 16 mar. 2020.

CEARÁ. Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº: 0205/2020**. Fortaleza, 22 jul. de 2020. Disponível em: <https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2020/03/Parecer-n%C2%BA-0205.2020-Sistema-de-Ensino-do-Estado-do-Cear%C3%A1-REVISADO-23.07.2020.pdf>. Acesso em: 4 out. 2020.

CEARÁ. Conselho Estadual de Educação do Ceará. **Resolução CEE nº 481, de 27 de março de 2020**. Fortaleza, CE, 27 mar. 2020.

CHAGAS, L. M. de M.; DOMINGUES, C. A literatura infantil na alfabetização: a formação da criança leitora. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 33, n. 1, 77-95 jan./abr. 2015.

COLELLO, S. M. G. Alfabetização em tempos de pandemia. **Convenit Internacional**. 2021.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (CGI.BR). **Resumo Executivo TIC Kids Online Brasil 2019**. São Paulo: Grappa Marketing Editoria, 2020.

DIAS, E. T. G. **Provinha Brasil**: implicações para o trabalho pedagógico na alfabetização infantil. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, jun. 2015.

ESCUADERO, T. Desde los testes hasta la investigación evaluativa actual: Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. **Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa**, v. 9, n. 1, 2003.

FERRÃO, M. E. *et al.* SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: objetivos, características e contribuições na investigação da escola eficaz. **Revista Brasileira de Estudos de População**, São Paulo, v. 18, n. 1/2, p.111-130, jan./dez. 2001.

FERREIRA, L. G.; FERREIRA, L. G.; ZEN, G. C. Alfabetização em tempos de pandemia: perspectivas para o ensino da língua materna. **Fólio - Revista de Letras**, [S.l], v. 12, n. 2, p. 284-299, dez. 2020.

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médica Sul, 1999.

FONSECA, C. T. de C. **Linguagem escrita na educação infantil: os (des)caminhos curriculares em tempos de Base Nacional Comum Curricular e pandemia.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

FONSECA, J. R. da.; TEIXEIRA, L. R.; CARMONA, D. A. O socioconstrutivismo, a literacia e o trabalho com TICs durante a pandemia de Coronavírus em 2020. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. e34333, 2021.

FONTANIVE, N. S. A Divulgação dos Resultados das Avaliações dos Sistemas Escolares: limitações e Perspectivas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 78, p. 83-100, jan./mar. 2013

GATTI, B. A. Avaliação: contexto, história e perspectivas. **Olh@res**, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 08-26, maio, 2014.

GATTI, B. A. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 27, jan-jun/2003.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas da Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2011.

GONTIJO, C. M. M. Avaliação da alfabetização: provinha brasil. **Educação e Pesquisa**, [S.l.], v. 38, n. 3, p. 603-622, set. 2012.

GUSMÃO, J. B. de; RIBEIRO, V. M. Colaboração entre estado e municípios para a alfabetização de crianças na idade certa no Ceará. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v. 1, n. 1, p. 09-34, dez. 2011.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação Mediadora?** 2018

HOFFMANN, J. **Avaliação Formativa ou Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à Universidade.** Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Histórico**. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico>. Acesso em: 26 dez. 2021.

JOYE, C. R.; MOREIRA, M. M.; ROCHA, S. S. D. Distance Education or Emergency Remote Educational Activity: in search of the missing link of school education in times of COVID-19. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 7, p. e521974299, 2020.

KLEIMAN, Â. B. **Linguagem e Letramento em foco: linguagem nas séries iniciais: preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** São Paulo: Rever - Produção Editorial, 2005.

KLEIN, R. Alguns aspectos da teoria de resposta ao item relativos à estimação das proficiências. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 78, p. 35-56, jan./mar. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n78/aop_0213.pdf. Acesso em: 02 out. 2022.

LAUTHARTE, I. **Políticas educacionais na pandemia da covid-19: o que o Brasil pode aprender com o resto do mundo?** 2020. Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/topic/education>. Acesso em: 12 jan. 2021.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de; MORAIS, A. G. de. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. In: BRASIL (org.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC, 2007. p. 1-136.

LEITE, S. A. da S. O processo de alfabetização escolar: revendo algumas questões. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 449-474, dez. 2006.

LEAL, T. F.; ROSA, E. C. de S. Formação de leitores na escola: leitura como prática social. In: BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização**. Brasília: Ministério da Educação, 2015. p. 1-112.

LIMA, A. C. Ciclo de avaliação da educação básica do Ceará: principais resultados. **Estudos em Avaliação Educacional da Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 38-58, set/dez. 2012.

LIMA, A. C.; PEQUENO, M. I. C.; MELO, M. N. R. Avaliação da alfabetização no Ceará: principais resultados da primeira edição do Spaece-alfa. **Estudos em Avaliação Educacional**, [S.l.], v. 19, n. 41, p. 465, dez. 2008.

LIMA, N. R. de. **Um estudo sobre as ações de avaliação da aprendizagem e intervenções pedagógicas desenvolvidas com crianças não alfabetizadas em turmas de 4º ano do e.f. em uma escola do município de Fortaleza/CE**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2018.

LIMA, N. R.; CIASCA, M. I. F. L. History of the pedagogical evaluation of book and didactic material in Brazil. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 3, p. e90932509, 2020.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Testes ABC: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita**. 13. ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2018.

MACHADO, Y. S. R. **Estratégias de ensino remoto e o letramento digital na alfabetização de crianças**. 2021. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Instituto MetrÓpole Digital, Programa de Pós-Graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais, Natal, 2021.

MAGALHÃES JÚNIOR, A. G.; LIMA, D.; FARIAS, M. A. de. Política de avaliação educacional no estado do Ceará: histórico dos programas de avaliação da secretaria de educação básica do Ceará (SEDUC). **Tópicos Educacionais**, Recife, v. 19, n. 2, p. 54-75, dez. 2013.

MAINARDES, J. Alfabetização em tempos de pandemia. In: CORREA *et al.* (org.). **Políticas e práticas de alfabetização**. Rio de Janeiro: Fórum Estadual de Alfabetização do Rio de Janeiro: VW Editora, 2021. p. 57-65.

MARQUES, H. G. **Educação em tempos de pandemia: um olhar sobre as políticas governamentais para a diversidade discente brasileira**. 2020. 48 f. Monografia (Especialização) - Curso de Políticas Públicas, Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

MARTELLO, J. S. **Recursos didáticos digitais na alfabetização: experiências no programa residência pedagógica - subprojeto pedagogia durante a pandemia de Covid-19**. 2022. TCC (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

MELLO, M. C. de O. O pensamento de Emília Ferreiro sobre alfabetização. **Revista Moçambros: acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa**, São Paulo, ano 1, n. 2, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/reaa/article/viewFile/11461/13229>. Acesso em: 16 mar. 2022.

MENDONÇA, O. S. **Percorso Histórico dos Métodos de Alfabetização**. São Paulo: UNESP, 2011.

MONARCHA, C. “Testes ABC”: Origem e Desenvolvimento. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2008.

MORAES, D. A. F. de. Prova: instrumento avaliativo a serviço da regulação do ensino e da aprendizagem. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 22, n. 49, p. 233-258, maio/ago. 2011

MORAIS, A. G. de. Concepções e metodologias de alfabetização: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos “métodos”? In: ENDIPE, 13. 2006, p. 1-15. Recife. **Anais [...]** 2006.

MORAIS, A. G. de. **Consciência fonológica na educação infantil e o ciclo de alfabetização**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MORAIS, A. G. de. Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de decreto em 2019. **Revista Brasileira De Alfabetização**, v. 1, n. 10, 2020.

MOREIRA, J. A. da S.; SAITO, H. I. T. Da erradicação do analfabetismo ao compromisso de alfabetizar na idade certa: rumo a uma política nacional para alfabetização escolar? **Rev. Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 16, n. 3, p. 55- 64, dez. 2013.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. **Revista Ufg**, Goiás, v. 20, n. 63438, p. 1-35, maio 2020.

MOREIRA, M. E. A *et al.* Os Impactos do Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC, na Alfabetização das Crianças de Jaguaribe - CE. **Conexões - Ciência e Tecnologia**, [S.l.], v. 11, n. 4, p. 55, 21 dez. 2017.

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Brasília: MEC, 2006.

MORTATTI, M. R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, p. 329-341, 2010.

MORTATTI, M. R. L. The “battle of the literacy methods” in Brazil: Contributions to methodize the debate. Cultivating Literacy in Portuguese-Speaking Countries. **Online-Only Journal**, v. 2, n. 5, p. 74-98, 2014.

MORTATTI, M. R. L. Brasil, 2091: Notas sobre a “política nacional de alfabetização”. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, [S.l.], v. 7, n. 3, p. 17-51, 27 nov. 2019.

MOTA, M. O. *et al.* A implementação do Programa de Alfabetização na Idade Certa no Estado do Ceará. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos En Política Educativa**, [S.l.], v. 4, p. 1-17, 2019.

OLIVEIRA, J. C. de. **As estratégias utilizadas por crianças em fase de apropriação da leitura: uma análise baseada na interação com instrumentos de avaliação em larga escala**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2012.

OLIVEIRA, F. C. de P.; ALGEBAILLE, E. Impasses da educação escolar no contexto da crise pandêmica. **Org & Demo**, [S.l.], v. 22, n. 2, p. 207-222, dez. 2021.

POVO, O. **Sobral e Cruz conquistam maiores notas no Índice de Oportunidades da Educação Brasileira 2021**. 2021. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/ceara/2021/10/21/sobral-e-cruz-conquistam-maiores-notas-no-indice-de-oportunidades-da-educacao-brasileira-2021.html>. Acesso em: 01 nov. 2021.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da Excelência à regulação das aprendizagens- entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PRADO, K. M. V.; BRAGA, A. E. Avaliação da aprendizagem: uma importante ferramenta para a tomada de decisão. *In*: CIASCA, M. (org.) **Avaliação da aprendizagem: a pluralidade de práticas e suas implicações na educação**. Fortaleza: EdUECE, 2017.

PULIEZI, S.; MALUF, M. R. A fluência e sua importância para a compreensão da leitura. **Psico-USF**, v. 19, p. 467-475, 2014.

RAWKINS, C. *et al.* **Equidade e qualidade**: o Brasil aumentou a participação na educação, mas as desigualdades multidimensionais persistem. 2021. Disponível em: <https://www.oecd.org/education>. Acesso em: 08 set. 2021.

REDON, V. L. Alfabetização pós-construtivista em tempo de Pandemia. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, v. 6, n. 2, p. 54-74, 2020.

ROCHA, G.; FONTES-MARTINS, R. A apropriação de habilidades de leitura e escrita na alfabetização: estudo exploratório de dados de uma avaliação externa. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p. 977-1000, dez. 2014.

ROJO, R. H. R.; KARLO-GOMES, G.; SILVA, A. M. dos S. H. da. Multiletramentos na escola. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas Sobre Ensino Tecnológico**, [S.l.], v. 8, n. /, p. 1-12, 29 jul. 2022.

SANTOS, J. N dos. *et al.* Política Nacional de Alfabetização: o foco na literacia e o silenciamento do letramento. **Muiraquitã - Revista de Letras e Humanidades**, [S.l.], v. 8, n. 2, p. 167-180, 2020.

SCHROEDER, E. Conceitos espontâneos e conceitos científicos: o processo da construção conceitual em Vygotsky. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S.l.], v. 2, n. 2, p. 293-318, dez. 2007.

SEIFFERT, O. M. L. B. Portfólio de avaliação do aluno: como desenvolvê-lo? **Olho Mágico**, v. 8, n. 1 jan./abr.2001.

SILVA, G. B. *et al.* Lourenço filho e a alfabetização: os Testes ABC e a reforma do sistema educacional no estado do Ceará. **Revista Histedbr On-Line**, Campinas, v. 25, p. 122-131, mar. 2007. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4968/art10_25.pdf. Acesso em: 24 abr. 2021.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, M. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, p. 14-24, fev. 1985.

SOARES-LEITE, W. S.; RIBEIRO, C. A. do N. A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios Magis. **Revista Internacional de Investigación en Educación**, v. 5, n. 10, jul./dez., 2012.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 1, p. 5-17, maio 2004.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

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

SOUSA, F. V. P. de; MOURA, A. S. B. O lúdico como instrumento metodológico no ensino remoto. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-10, 2021.

SOUSA, S. Z. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas (SP), v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014.

SOUZA, K. C. C. L. de *et al.* “De repente, professor digital”: percepções de professores alfabetizadores sobre o ensino remoto. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, Ano 26, n. 78 Supl., set./dez. 2020.

SPERRHAKE, R.; PICCOLI, L. Instrumentos para avaliação formativa da alfabetização: princípios conceituais e metodológicos. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 108, p. 47-67, maio/ago. 2020.

SUMIYA, L. A.; ARAUJO, M. A. D.; SANO, H. A Hora da Alfabetização no Ceará: O PAIC e suas Múltiplas Dinâmicas. **Education Policy Analysis Archives**, v. 25, p. 1-30, 2017.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **2º Relatório anual de acompanhamento do Educação Já**. 2021. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/02/2o-Relatorio-Anual-de-Acompanhamento-do-Educacao-Ja_final.pdf Acesso em: 20 jun. 2022.

TONIN, J.; MACHADO, A. dos S.; DIAS, P. R. 2020 nas telas: escola *online* para crianças em fase de alfabetização. **SciELO Preprints**, 2021. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2684/version/2836> Acesso em: 25 dez. 2022.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática**. Brasília: UNESCO, 2009.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas Para A Infância. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da covid-19 na educação. Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação**. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>. Acesso em: 24 set. 2021

VAL, M. da G. C. O que é ser alfabetizado e letrado? In: CARVALHO, M. A. F. de; MENDONÇA, R. H. (org.). **Práticas de Leitura e Escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 1-180.

VIANNA, H. M. **Avaliação educacional: teoria, planejamento, modelos**. São Paulo: IBRASA, 2000.

VIANNA, H. M. Medida da qualidade em educação: apresentação de um modelo. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 60, p. 36-42, n. especial, dez. 2014.

VIEIRA, S. L. *et. al.* Política Educacional no Ceará: processos estratégicos. **Educ. Real**, Porto Alegre, v. 44, n. 4, 2019.

VILLAS-BOAS. Planejamento da avaliação escolar. **Pró-posições**, v. 9 n. 3, 1998.

VILLAS BOAS, B. M. de F. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. **Linhas Críticas**, v. 12, n. 22, p. 159-179, jan./jun. 2006.

WEISZ, T. Repensando a prática de alfabetização. As ideias de Emília Ferreiro na sala de aula. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, p. 115-119, fev. 1985.

ZANELLA, Andréa Vieira. Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. **Temas psicol.** Ribeirão Preto, v. 2, n. 2, ago. 1994.

APÊNDICE A - RELAÇÃO DAS CREDES E MUNICÍPIOS DO CEARÁ

Nº	CREDES	Quantidade de municípios	Municípios abrangidos	Nº DE ESCOLAS
	FORTALEZA*	1		211
1	MARACANAU	8	Aquiraz – Caucaia – Eusébio – Guaiúba – Itaitinga – Maranguape – Pacatuba	292
2	ITAPIPOCA	15	Amontada – Apuiarés – Itapajé – Miraíma – Paracuru – Paraipaba – Pentecoste – São Gonçalo do Amarante – São Luis do Curu – Tejuçuoca – Trairi – Tururu – Umirim – Uruburetama	331
3	ACARAU	7	Bela Cruz – Cruz – Itarema – Jijoca de Jericoacoara – Marco – Morrinhos	130
4	CAMOCIM	6	Barroquinha – Chaval – Granja – Martinópole – Uruoca	93
5	TIANGUA	9	Carnaubal – Croatá – Guaraciaba do Norte – Ibiapina – Ipu – São Benedito – Ubajara – Viçosa do Ceará	192
6	SOBRAL	20	Alcântaras – Cariré – Coreaú – Forquilha – Frecheirinha – Graça – Groaíras – Hidrolândia – Irauçuba – Massapê – Meruoca – Moraújo – Mucambo – Pacujá – Pires Ferreira – Reriutaba – Santana do Acaraú – Senador Sá – Varjota	216
7	CANINDE	6	Caridade – General Sampaio – Itatira – Paramoti – Santa Quitéria	119
8	BATURITÉ	13	Acarape – Aracoiaba – Aratuba – Barreira – Capistrano – Guarimiranga – Itapiúna – Mulungu – Ocara – Pacoti – Palmácia – Redenção	123
9	HORIZONTE	6	Beberibe – Cascavel – Chorozinho – Pacajus – Pindoretama	129
10	RUSSAS	13	Alto Santo – Aracati – Fortim – Icapuí – Itaiçaba – Jaguaruana – Limoeiro do Norte – Morada Nova – Palhano – Quixeré – São João do Jaguaribe – Tabuleiro do Norte	158
11	JAGUARIBE	7	Ererê – Iracema – Jaguaratama – Jaguaribara – Pereiro – Potiretama	63
12	QUIXADÁ	8	Banabuiú – Boa Viagem – Choro – Ibaretama – Ibicuitinga – Madalena – Quixeramobim	188
13	CRATEUS	11	Ararendá – Catunda – Independência – Ipaporanga – Ipueriras – Monsenhor Tabosa – Nova Russas – Novo Oriente – Poranga – Tamboril	169
14	SENADOR POMPEU	7	Deputado Irapuan Pinheiro – Milhã – Mombaça – Pedra Branca – Piquet Carneiro – Solonópole	83
15	TAUA	5	Aiuaba – Arneiroz – Parambu – Quiterianópolis	104
16	IGUATU	7	Acopiara – Cariús – Catarina – Jucás – Orós – Quixelô	106
17	ICO	7	Baixio – Cedro – Ipaumirim – Lavras da Mangabeira – Umari – Várzea Alegre	106
18	CRATO	12	Altaneira – Antonina do Norte – Araripe – Assaré – Campos Sales – Nova Olinda – Potengi – Saboeiro – Salitre – Santana do Cariri – Tarrafas	130
19	JUAZEIRO DO NORTE	6	Barbalha – Carriaguçu – Farias Brito – Granjeiro – Jardim	110
20	BREJO SANTO	10	Abaiara – Aurora – Barro – Jati – Mauriti – Missão Velha – Milagres – Penaforte – Porteiras	111
	TOTAL: 21	184		3164
*6 DISTRITOS				

APÊNDICE B: LISTA DE MUNICÍPIOS COM 100% DOS ALUNOS NO NÍVEL DESEJÁVEL (SPAECE-ALFA 2019)

Nº	Município	Alfabetização Desejável	Nº de estudantes Efetivos
1	ALTANEIRA	100%	164
2	ANTONINA DO NORTE	100%	103
3	ARARENDA	100%	159
4	BARROQUINHA	100%	217
5	CARIDADE	100%	219
6	CATUNDA	100%	99
7	COREAU	100%	240
8	ERERE	100%	59
9	IRACEMA	100%	140
10	ITATIRA	100%	317
11	MERUOCA	100%	212
12	NOVA OLINDA	100%	209
13	PACUJA	100%	69
14	PIRES FERREIRA	100%	102
15	POTIRETAMA	100%	73
16	SENADOR SA	100%	87
17	SOLONOPOLE	100%	163
18	TAMBORIL	100%	313
19	TARRAFAS	100%	112
20	VARJOTA	100%	220

APÊNDICE C: FORMULÁRIO – DOCENTES DE LP DO 2º ANO DO E.F

29/11/2022 07:53

ALFABETIZAÇÃO DURANTE O CONTEXTO DA PANDEMIA CAUSADA PELA COVID-19

**ALFABETIZAÇÃO DURANTE O
CONTEXTO DA PANDEMIA CAUSADA
PELA COVID-19**

Público-alvo: Professores de Língua Portuguesa (2º ano do E.F.)

***Obrigatório**

APRESENTAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Fortaleza, Abril de 2021.

Caro(a) Professor(a)/Gestor(a),

Você está sendo convidado por mim, **Nágila Rabelo de Lima** (aluna do Curso de Doutorado, do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará – UFC), a participar como voluntário da pesquisa intitulada “AVALIAÇÃO E ENSINO REMOTO: AS AÇÕES DESENVOLVIDAS POR ESCOLAS CEARENSES NA BUSCA PELA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS DO 2º ANO E.F. DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19”. Você não deve participar contra a sua vontade, então, leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

O objetivo deste trabalho é analisar as ações executadas por escolas públicas cearenses, durante o contexto da pandemia causada pela COVID-19, para o processo de alfabetização e avaliação dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental.

Para tanto, gostaria de contar com sua colaboração, respondendo a este questionário e a algumas perguntas que lhes serão postas em uma entrevista semiestruturada, bem como autorizar a observação em sala de aula ou escola, quando solicitado. Suas respostas deverão ser dadas da forma mais fidedigna possível às suas próprias ideias sobre o assunto, evitando, assim, utilizar citações ou opiniões da literatura sobre a temática pesquisada e emitir apenas suas próprias opiniões, ao responder às perguntas. É importante deixar claro que serão resguardados o sigilo dos dados obtidos e o anonimato dos sujeitos e instituições participantes da pesquisa, pois todo o material coletado será tratado de forma impessoal e para fins estritamente científicos. Esse material será trabalhado apenas por mim, pesquisadora.

Os depoimentos receberão um código e serão guardados sob a proteção de senha em arquivo no meu computador, sem qualquer possibilidade de identificação por terceiros. Os trechos que venham a ser citados serão realizados com a proteção de um código.

Não haverá nenhum pagamento por participar da pesquisa. Ressalto ainda que, a qualquer momento, V. Sa. poderá se recusar a continuar participando da pesquisa e, também, poderá retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo.

Sua participação significará uma contribuição pessoal para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem das escolas públicas do Estado do Ceará.

Agradeço, desde já, sua colaboração.
 Cordiais saudações,

Nágila R. de Lima

Pesquisadora

PERFIL DOCENTE

29/11/2022 07:53

ALFABETIZAÇÃO DURANTE O CONTEXTO DA PANDEMIA CAUSADA PELA COVID-19

1. Você é professor(a) de Língua Portuguesa de alunos de 2º ano do E.F.? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

2. Qual o nome da escola que você atua? *

3. A escola é de zona *

Marcar apenas uma oval.

Rural

Urbana

4. A escola está localizada em qual município? *

5. Há quantos anos você ministra aulas para alunos do 2º ano do E.F.? *

Marcar apenas uma oval.

Meu primeiro ano.

1 - 2 anos.

3 - 5 anos.

6 - 10 anos.

Mais de 10 anos.

29/11/2022 07:53

ALFABETIZAÇÃO DURANTE O CONTEXTO DA PANDEMIA CAUSADA PELA COVID-19

6. Qual a sua faixa etária? *

Marcar apenas uma oval.

- Até 24 anos.
- De 25 a 29 anos.
- De 30 a 39 anos.
- De 40 a 50 anos.
- 51 anos ou mais.

7. Você é professor (a) *

Marcar apenas uma oval.

- Estatutário (efetivo).
- Celetista (C.L.T.).
- Prestador de serviço por contrato temporário.
- Prestador de serviço sem contrato.
- Outra: _____

8. Qual é o mais alto nível de escolaridade que você concluiu? (até a graduação) *

Marcar apenas uma oval.

- Menos que o Ensino Médio (antigo 2º grau).
- Ensino Médio – Magistério (antigo 2º grau).
- Ensino Médio – Outros (antigo 2º grau).
- Ensino Superior – Pedagogia.
- Ensino Superior – Curso Normal Superior.
- Ensino Superior – Licenciatura em Letras.
- Ensino Superior – Outras Licenciaturas.
- Ensino Superior – Outras áreas.

29/11/2022 07:53

ALFABETIZAÇÃO DURANTE O CONTEXTO DA PANDEMIA CAUSADA PELA COVID-19

9. Indique em que tipo de instituição você obteve seu diploma de Ensino Superior. *

Marcar apenas uma oval.

- Não concluí o ensino superior.
- Privada.
- Pública Federal.
- Pública Estadual.

10. De que forma você realizou o curso de ensino superior? *

Marcar apenas uma oval.

- Não concluí o ensino superior.
- Presencial.
- Semipresencial/à distância

11. Indique o curso de pós-graduação de mais alta titulação que você possui. *

Marcar apenas uma oval.

- Não fiz ou não completei curso de pós-graduação.
- Atualização ou Aperfeiçoamento (mínimo de 180 horas).
- Especialização (mínimo de 360 horas).
- Mestrado.
- Doutorado.

29/11/2022 07:53

ALFABETIZAÇÃO DURANTE O CONTEXTO DA PANDEMIA CAUSADA PELA COVID-19

12. Indique a área temática do curso de pós-graduação de mais alta titulação que você possui. *

Se a sua mais alta titulação for especialização e você tiver mais de uma, indique apenas aquela que tiver maior relação com a sua atuação docente.

Marcar apenas uma oval.

- Não fiz ou não completei curso de pós-graduação.
- Educação, enfatizando alfabetização.
- Educação, enfatizando linguística e/ou letramento.
- Educação - outras ênfases.
- Outras áreas.
- Outra: _____

13. Por favor, deixe seu contato de WhatsApp, caso seja necessário esclarecimentos futuros.

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O ENSINO REMOTO

14. O município/instituição que você atua oferece/ofereceu formação continuada para o ensino remoto? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

29/11/2022 07:53

ALFABETIZAÇÃO DURANTE O CONTEXTO DA PANDEMIA CAUSADA PELA COVID-19

15. Se houve formação continuada, ela ocorreu *

Marcar apenas uma oval.

- Antes de iniciar as aulas remotas.
- Durante as aulas remotas.
- Antes e durante as aulas remotas.
- Não houve formação continuada.

16. Você participou de formação continuada que contemplasse o ensino remoto exclusivamente para a área de alfabetização? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, tivemos formação tanto para o ensino remoto quanto para a alfabetização.
- Não, nossas formações esteve voltada somente para o ensino remoto.
- Não, nossas formações esteve voltada apenas para a alfabetização.
- Não tivemos formação para nenhuma das áreas (ensino remoto e/ou alfabetização).

17. Você aprendeu novas estratégias de ensino utilizando as tecnologias? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Outra: _____

18. Se respondeu SIM, liste as estratégias de ensino que você aprendeu. *

Caso a resposta da pergunta anterior seja NÃO escreva "não se aplica".

29/11/2022 07:53

ALFABETIZAÇÃO DURANTE O CONTEXTO DA PANDEMIA CAUSADA PELA COVID-19

ENSINO REMOTO

29/11/2022 07:53

ALFABETIZAÇÃO DURANTE O CONTEXTO DA PANDEMIA CAUSADA PELA COVID-19

19. Com que frequência você utiliza os meios de comunicação abaixo com os alunos durante o ensino remoto? *

É possível marcar mais de um opção.

Marcar tudo o que for aplicável.

	Não utilizo.	Utilizo de 1 a 2 vezes por semana.	Utilizo de 3 a 4 vezes.	Utilizo todos os dias da semana (seg. a sexta)
WhatsApp (na comunicação com os pais/envio de material)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ligação telefônica (sem necessidade de internet)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Envio de material para a casa do aluno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Plataforma online disponibilizada pelo próprio município.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Encontros virtuais (via Google Meet ou outros).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Encontros presenciais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Postagem de videoaula em canais como You tube	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Postagem de videoaula no Instagram.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Postagem de videoaula no	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

29/11/2022 07:53

ALFABETIZAÇÃO DURANTE O CONTEXTO DA PANDEMIA CAUSADA PELA COVID-19

Facebook.

Programas de Rádio/TV.

20. Os alunos da sua turma tem acesso à internet? *

Marcar apenas uma oval.

- Todos os alunos têm acesso à internet.
- Quase todos os alunos têm acesso à internet.
- Poucos alunos têm acesso à internet.
- Nenhum aluno tem acesso à internet.

21. Quantas turmas de 2º ano você possui? *

Marcar apenas uma oval.

- 1 turma.
- 2 turmas.
- 3 turmas.
- 4 turmas ou mais.

22. Quantos alunos você tem por turma? *

Marcar apenas uma oval.

- Até 25 alunos.
- Entre 26 a 29 alunos.
- Mais de 30 alunos.

23. Em média, quantos alunos participam das aulas remotas? *

Marcar apenas uma oval.

- Até 5 alunos por turma.
- Entre 6 a 10 alunos por turma.
- Entre 11 e 15 alunos por turma.
- Entre 16 e 20 alunos por turma.
- Entre 21 e 25 alunos por turma.
- Entre 25 e 30 alunos por turma.
- Mais de 30 alunos por turma.

24. Durante o ensino remoto, houve evasão/abandono escolar de alunos do 2º ano * do E.F.?

Marcar apenas uma oval.

- Não houve evasão/abandono escolar.
- Poucos alunos abandonaram.
- Quase metade dos alunos abandonaram.
- Mais da metade dos alunos abandonaram.
- Todos os alunos abandonaram.

25. Se houve evasão, marque qual(is) foi/foram os motivos. *
É possível marcar mais de uma opção.

Marcar tudo o que for aplicável.

- Alunos/membros da família adoeceram.
- Falta de internet.
- Falta de apoio familiar.
- Dificuldades de aprendizagem.
- Estudantes não se adaptaram ao ensino remoto.
- Opção dos pais/responsáveis pela descontinuidade dos estudos na pandemia.
- NÃO SE APLICA.
- Outra: _____

29/11/2022 07:53

ALFABETIZAÇÃO DURANTE O CONTEXTO DA PANDEMIA CAUSADA PELA COVID-19

26. A escola disponibilizou para os alunos "kit escolar" (como por exemplo lápis, cadernos, lápis de cor, cola, etc.) durante o ensino remoto? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

27. A experiência com o ensino remoto foi positiva e/ou negativa para você? *
Explique.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DURANTE O ENSINO REMOTO

28. Com que frequência você recebe orientação da gestão da escola/município para o planejamento das suas aulas remotas? *

Marcar apenas uma oval.

Nunca recebo orientação da escola/município.

Recebi uma única orientação da escola/município.

Recebo poucas orientações da escola/município.

Recebo várias orientações da escola/município.

29/11/2022 07:53

ALFABETIZAÇÃO DURANTE O CONTEXTO DA PANDEMIA CAUSADA PELA COVID-19

29. Se respondeu que recebe orientações da gestão na questão anterior, explique *
como as orientações são realizadas.

Caso a resposta da pergunta anterior seja NÃO escreva "não se aplica".

30. No planejamento das aulas remotas, você prevê o uso de diferentes recursos pedagógicos ? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

31. Se você respondeu SIM para a questão anterior, qual (is) recursos pedagógicos (internet, uso de aplicativos, vídeos, jogos pedagógicos, etc.) você utiliza para o ensino da leitura e da escrita? *

Caso a resposta da pergunta anterior seja NÃO escreva "não se aplica".

29/11/2022 07:53

ALFABETIZAÇÃO DURANTE O CONTEXTO DA PANDEMIA CAUSADA PELA COVID-19

32. Dos materiais listados a seguir, com que frequência você os utiliza para a elaboração das atividades durante o ensino remoto? *

Marcar tudo o que for aplicável.

	Sempre utilizo.	Quase sempre utilizo.	Às vezes utilizo.	Quase nunca utilizo.	Nunca utilizo.
Livro didático (PNLD).	<input type="checkbox"/>				
Material do PAIC.	<input type="checkbox"/>				
Materiais complementares (Editoras)	<input type="checkbox"/>				
Materiais elaborados pelos professores.	<input type="checkbox"/>				
Outros materiais (elaborados pela Secretaria de Educação do seu município)	<input type="checkbox"/>				
Materiais elaborados exclusivamente para o ensino remoto.	<input type="checkbox"/>				
Outros materiais.	<input type="checkbox"/>				

29/11/2022 07:53

ALFABETIZAÇÃO DURANTE O CONTEXTO DA PANDEMIA CAUSADA PELA COVID-19

33. Caso tenha marcado que utiliza o PNLD escreva o nome ou o link de acesso do material. *

Escreva " Não se aplica", caso não tenha marcado essa opção.

34. Caso tenha marcado que utiliza o MATERIAL DO PAIC escreva o nome ou o link de acesso do material. *

Escreva " Não se aplica", caso não tenha marcado essa opção.

35. Caso tenha marcado que utiliza MATERIAIS COMPLEMENTARES (EDITORAS), escreva o nome ou o link de acesso do material. *

Escreva " Não se aplica", caso não tenha marcado essa opção.

29/11/2022 07:53

ALFABETIZAÇÃO DURANTE O CONTEXTO DA PANDEMIA CAUSADA PELA COVID-19

36. Caso tenha marcado que utiliza MATERIAIS ELABORADOS PELOS PROFESSORES, escreva o nome ou o link de acesso do material. *

Escreva " Não se aplica", caso não tenha marcado essa opção.

37. Caso tenha marcado que utiliza OUTROS MATERIAIS anexe-os.

Escreva " Não se aplica", caso não tenha marcado essa opção.

Ficheiros enviados:

38. Com que frequência você se comunica de forma síncrona (online) com seus alunos de 2º ano para as aulas de Língua Portuguesa durante o ensino remoto? *

Marcar apenas uma oval.

- Uma vez por semana.
- Duas vezes por semana.
- Três vezes por semana.
- Quatro vezes por semana.
- Todos os dias da semana (de segunda a sexta)
- Quinzenalmente.
- Mensalmente.
- Nunca.

29/11/2022 07:53

ALFABETIZAÇÃO DURANTE O CONTEXTO DA PANDEMIA CAUSADA PELA COVID-19

39. Quantos alunos da sua turma recebem os materiais escolares de forma eletrônica no ensino remoto? *

Marcar apenas uma oval.

- Nenhum aluno recebe o material de forma eletrônica.
- Poucos alunos recebem o material de forma eletrônica.
- Muitos alunos recebem o material de forma eletrônica.
- Todos os alunos recebem o material de forma eletrônica.
- Outra: _____

40. Os alunos têm acesso diariamente a materiais de leitura (como por exemplo história em quadrinhos, literatura infantil, revistas, etc.), seja em casa ou disponibilizados pela escola, durante o ensino remoto? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, todos os alunos têm acesso a materiais de leitura.
- Sim, quase todos os alunos têm acesso a materiais de leitura.
- Não, poucos alunos têm acesso a materiais de leitura.
- Não, nenhum aluno tem acesso a materiais de leitura.

41. Durante o ensino remoto, você desenvolveu alguma prática pedagógica inovadora para o ensino da leitura e da escrita? Se sim, descreva-a. *
Escreva "Não se aplica" caso isso não tenha ocorrido.

CURRÍCULO ESCOLAR DE LP (2º ANO)

29/11/2022 07:53

ALFABETIZAÇÃO DURANTE O CONTEXTO DA PANDEMIA CAUSADA PELA COVID-19

42. Durante o ensino remoto, o currículo de Língua Portuguesa do 2º ano do E.F. sofreu alteração? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

43. Se respondeu SIM para a questão anterior, explique as mudanças ocorridas no currículo. *

Caso a resposta da pergunta anterior seja NÃO escreva "não se aplica".

FAMÍLIA

44. Os pais/responsáveis recebem orientações dos professores sobre como auxiliar as crianças a fazerem suas lições/atividades em casa? *

Marcar apenas uma oval.

Sempre recebem orientação.

Quase sempre recebem orientação.

Às vezes recebem orientação.

Quase nunca recebem orientação.

Nunca recebem orientação.

29/11/2022 07:53

ALFABETIZAÇÃO DURANTE O CONTEXTO DA PANDEMIA CAUSADA PELA COVID-19

45. As famílias estão contribuindo com a educação dos filhos nesse contexto de pandemia? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, todos os pais/responsáveis estão engajados na educação dos filhos.
- Sim, pois a maioria dos pais/responsáveis está engajada na educação dos filhos.
- Não, pois a maioria dos pais/responsáveis não está engajada na educação dos filhos.
- Não, nenhum dos pais/responsáveis está engajado na educação dos filhos.

46. Caso tenha respondido que nenhum ou a maioria dos pais/responsáveis não colabora com a educação dos filhos durante o ensino remoto, quais os motivos alegados? *

47. Qual a sua opinião sobre o envolvimento da família na educação escolar dos filhos nesse contexto de pandemia? *

INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS

29/11/2022 07:53

ALFABETIZAÇÃO DURANTE O CONTEXTO DA PANDEMIA CAUSADA PELA COVID-19

48. A escola desenvolve alguma intervenção durante o ensino remoto para os alunos de 2º ano que apresentam dificuldades na leitura e escrita? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, a escola oferece aulas de reforço ou outras ações.
- Não, embora existam alunos com dificuldades na minha turma.
- Não se aplica, pois não tenho alunos com dificuldades.

49. Se respondeu SIM para a questão anterior, explique como funciona a intervenção. *

Caso a resposta da pergunta anterior seja NÃO escreva "não se aplica".

AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

50. No início do ano letivo de 2021, o município/instituição que você trabalha aplicou avaliação diagnóstica de Língua Portuguesa com a sua turma de 2º ano do E.F? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

29/11/2022 07:53

ALFABETIZAÇÃO DURANTE O CONTEXTO DA PANDEMIA CAUSADA PELA COVID-19

51. Você teve acesso a esse resultado e o utilizou no planejamento das suas aulas? *

Marque "Não se aplica" se a sua turma não participou de avaliações.

Marcar apenas uma oval.

- Sim e utilizei no planejamento das minhas aulas.
- Sim, mas não utilizei no planejamento das minhas aulas.
- Não, os resultados ficaram com o município/instituição.
- Não se aplica.

52. Com que frequência você avalia seus alunos de 2º ano na disciplina de Língua Portuguesa durante o ensino remoto? *

Marcar apenas uma oval.

- Diariamente.
- Semanalmente.
- Quinzenalmente.
- Mensalmente.
- Bimestralmente.
- Outra: _____

53. Descreva como está acontecendo a avaliação das habilidades de leitura dos estudantes durante o ensino remoto. *

29/11/2022 07:53

ALFABETIZAÇÃO DURANTE O CONTEXTO DA PANDEMIA CAUSADA PELA COVID-19

54. Descreva como está acontecendo a avaliação das habilidades de escrita dos estudantes durante o ensino remoto. *

55. Dos instrumentos avaliativos listados a seguir, com que frequência você os utiliza para avaliar seus alunos durante o ensino remoto? *

Marcar tudo o que for aplicável.

	Sempre utilizo.	Quase sempre utilizo.	Às vezes utilizo.	Quase nunca utilizo.	Nunca utilizo.
Provas (avaliação escrita).	<input type="checkbox"/>				
Avaliação oral (leitura).	<input type="checkbox"/>				
Google Forms.	<input type="checkbox"/>				
Observação.	<input type="checkbox"/>				
Jogos e/ou brincadeiras.	<input type="checkbox"/>				
Atividades de pesquisa.	<input type="checkbox"/>				
Apresentações em grupo.	<input type="checkbox"/>				
Outros.	<input type="checkbox"/>				

29/11/2022 07:53

ALFABETIZAÇÃO DURANTE O CONTEXTO DA PANDEMIA CAUSADA PELA COVID-19

56. Caso o SPAECE-Alfa fosse aplicado agora, você acredita que os seus alunos estariam, predominantemente, no nível *

Marcar apenas uma oval.

- Não alfabetizado (não reconhecem a função das letras na escrita).
- Alfabetização incompleta (leem palavras formadas por sílabas no padrão consoante/vogal).
- Alfabetização intermediária (leem palavras nos padrões silábicos mais complexos e reconhecem finalidades de textos simples).
- Alfabetização suficiente (começam a desenvolver habilidades de compreensão global de textos curtos).
- Alfabetização desejável (apresentam uma leitura mais autônoma e compreendem o sentido global do texto).

57. Você considera que o ensino remoto está funcionando para a etapa de alfabetização, ou seja, os alunos estão desenvolvendo habilidades de leitura e escrita? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

58. Justifique a resposta da pergunta anterior. *

INFORMAÇÕES EXTRAS

29/11/2022 07:53

ALFABETIZAÇÃO DURANTE O CONTEXTO DA PANDEMIA CAUSADA PELA COVID-19

59. O município/instituição que você trabalha desenvolve algum projeto inovador com professores, famílias e/ou alunos de 2º ano do E.F. durante o ensino remoto? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

60. Se sim, escreva o (os) nome (s) do (s) projeto (s) e explique como funciona. *
Caso a resposta da pergunta anterior seja NÃO escreva "não se aplica".

61. Na sua percepção, o ensino remoto trouxe algum benefício para a sua formação docente no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

62. Justifique a resposta da pergunta anterior. *

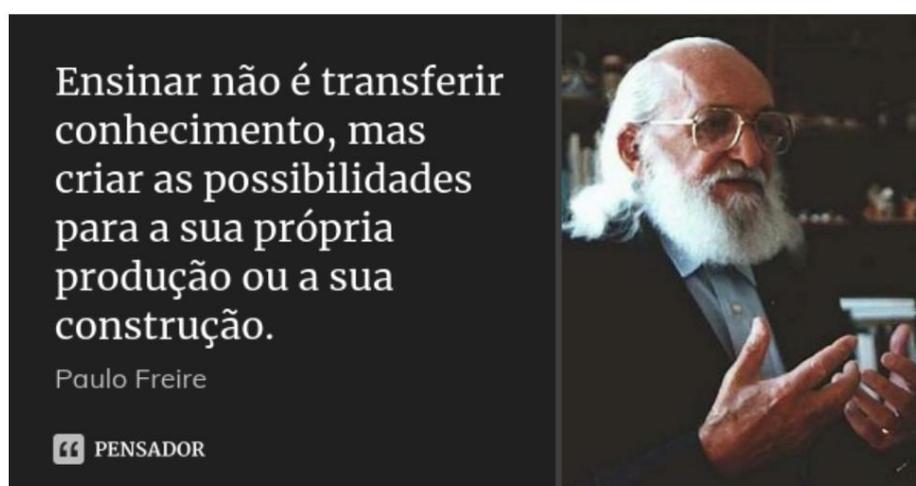
AGRADECIMENTOS

29/11/2022 07:53

ALFABETIZAÇÃO DURANTE O CONTEXTO DA PANDEMIA CAUSADA PELA COVID-19

63. Feedback: Qual a sua opinião sobre esse questionário?

OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO!



Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários