



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CHRISTIANE CARVALHO CRISTALDO

**RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE DA ESTRATÉGIA
ADOTADA PÓS-PANDEMIA NO MUNICÍPIO DE PONTA PORÃ - MS**

DOURADOS-MS

2024

CHRISTIANE CARVALHO CRISTALDO

**RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE DA ESTRATÉGIA
ADOTADA PÓS-PANDEMIA NO MUNICÍPIO DE PONTA PORÃ - MS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Linha de Pesquisa: Educação, Formação de Professores e Práticas Educativas.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cássia Cristina Furlan.

DOURADOS-MS

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

C933r Cristaldo, Christiane Carvalho

RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE DA ESTRATÉGIA ADOTADA
PÓS-PANDEMIA NO MUNICÍPIO DE PONTA PORÃ - MS: não tem [recurso eletrônico] /

Christiane Carvalho Cristaldo. -- 2024.

Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Cássia Cristina Furlan.

Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2024.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. alfabetização. 2. recomposição da aprendizagem . 3. educação . 4. pós-pandemia. 5.
nivelamento. I. Furlan, Cássia Cristina. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.



ATA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE Mestrado APRESENTADA POR CHRISTIANE CARVALHO CRISTALDO, ALUNA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, ÁREA DE CONCENTRAÇÃO "HISTÓRIA, POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO".

Aos vinte e oito dias do mês de junho do ano de dois mil e vinte e quatro, às treze horas e trinta minutos, em sessão pública, realizou-se na Universidade Federal da Grande Dourados, a Defesa de Dissertação de Mestrado intitulada "**RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE DA ESTRATÉGIA ADOTADA PÓS-PANDEMIA NO MUNICÍPIO DE PONTA PORÃ - MS**", apresentada pela mestranda Christiane Carvalho Cristaldo, do Programa de Pós-graduação em Educação, à Banca Examinadora constituída pelos membros: Prof.^a Dr.^a Cassia Cristina Furlan/UFGD (presidente/orientadora), Prof.^a Dr.^a Thaise da Silva/UFRGS (membro titular interno), Prof.^a Dr.^a Estela Natalina Mantovani Bertoletti/UEMS (membro titular externo). Iniciados os trabalhos, a presidência deu a conhecer à candidata e aos integrantes da banca as normas a serem observadas na apresentação da Dissertação. Após a candidata ter apresentado a sua Dissertação, os componentes da Banca Examinadora fizeram suas arguições. Terminada a Defesa, a Banca Examinadora, em sessão secreta, passou aos trabalhos de julgamento, tendo sido a candidata considerada aprovada. Nada mais havendo a tratar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Dourados/MS, 28 de junho de 2024.

Documento assinado digitalmente
gov.br CASSIA CRISTINA FURLAN
Data: 01/07/2024 11:41:20-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Cassia Cristina Furlan
Presidente/orientadora

Documento assinado digitalmente
gov.br THAISE DA SILVA
Data: 28/06/2024 17:48:03-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Thaise da Silva
Membro Titular Interno

Documento assinado digitalmente
gov.br ESTELA NATALINA MANTOVANI BERTOLETTI
Data: 01/07/2024 10:16:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Estela Natalina Mantovani Bertoletti
Membro Titular Externo

(PARA USO EXCLUSIVO DA PROPP)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, desejo expressar minha profunda gratidão a Deus, glorificando e exaltando Seu Nome. Foi Ele quem me sustentou até aqui, fornecendo a força, o consolo e o ânimo necessários para prosseguir com os estudos e concluir o mestrado.

Agradeço imensamente à minha mãe, cujo amor, apoio e compreensão incondicionais foram essenciais para o meu sucesso. Você foi meu pilar durante todo o processo, oferecendo o encorajamento e a paciência necessários para que eu alcançasse este objetivo.

Minha sincera gratidão também vai para minhas amigas Cintia Faele Hensel, Meire Luzia e Elísia Borges. O incentivo e as palavras de apoio de vocês ao longo do mestrado foram cruciais para manter minha motivação elevada e para superar os desafios que surgiram. Vocês estiveram ao meu lado, oferecendo ajuda e cooperação que foram verdadeiramente inestimáveis.

Gratidão à minha orientadora Cássia Cristina Furlan, por aceitar o desafio de acompanhar a construção do texto de dissertação já próximo à data de qualificação. Sua dedicação e compromisso foram notáveis e evidentes em cada orientação que me ofereceu. A busca por me fornecer suporte e orientação, foi essencial para o sucesso deste trabalho.

A todos vocês, meu mais profundo agradecimento. Sem o suporte e a amizade de cada um, esta conquista não teria sido possível.

RESUMO

A presente pesquisa intitulada “Recomposição da Aprendizagem: uma análise da estratégia adotada pós-pandemia no município de Ponta Porã-MS” propõe-se a analisar o Projeto de Recomposição da Aprendizagem (RA) quanto à alfabetização e ao letramento das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, bem como o processo de implementação da RA em duas escolas da rede municipal de ensino do município de Ponta Porã, no Mato Grosso do Sul (MS). Como objetivos específicos, buscou-se investigar o que é a Recomposição da Aprendizagem; identificar como ocorreu a organização e o desenvolvimento dessa estratégia metodológica em duas escolas do sistema de ensino do município em questão; e analisar a percepção das docentes das instituições investigadas quanto ao processo e aos resultados atingidos pela proposta de RA adotada em Ponta Porã-MS. O Projeto de Recomposição da Aprendizagem foi uma estratégia de ensino implementada em 2022, após o retorno das atividades presenciais, em razão dos prejuízos à aprendizagem causados pela pandemia de Covid-19. Para responder as questões norteadoras deste trabalho, adotou-se uma abordagem qualitativa. Inicialmente, partiu-se da pesquisa bibliográfica com a construção de uma revisão narrativa, que identificou produções, entre teses, dissertações e artigos, que versavam sobre a RA. Vale mencionar que se verificou que há uma escassez de trabalhos nos bancos de dados referentes ao termo Recomposição, o que já era de se esperar por ser um termo utilizado após o período pandêmico, para indicar os conteúdos que não foram desenvolvidos. Quanto à pesquisa documental, foram analisados documentos elaborados pela Secretaria Municipal de Educação, Esporte, Cultura e Lazer de Ponta Porã (SEME) e outros materiais disponibilizados por institutos privados que evidenciaram os fundamentos e as orientações metodológicas para a execução do Projeto de Recomposição da Aprendizagem. Para a análise da estratégia e a sua eficácia na percepção dos/as docentes, realizou-se uma pesquisa de campo em duas escolas da rede municipal de ensino público de Ponta Porã (escolas A e B). As respectivas escolas atendem estudantes com faixa etária de 06 a 11 anos, do 1º ao 5º ano. Participaram da pesquisa 11 professoras (seis da escola A e cinco da escola B), além de três coordenadoras/es (uma coordenadora da escola A e dois coordenadores da escola B). Foi realizada a análise da ficha de avaliação diagnóstica utilizada após cada período de RA, na qual constam dados quantitativos que demonstram os avanços, ou não, dos/as estudantes de um nível para outro. Os resultados obtidos revelaram que as ações desenvolvidas no Projeto Recomposição da Aprendizagem tiveram avanços, porém fatores encontrados no cotidiano escolar, como as faltas dos/as discentes, a falta de participação dos pais no processo escolar da criança, a implementação da estratégia sem formação prévia para o/a docente e/ou sem subsídios teóricos, orientação clara no decorrer da aplicação, juntamente com o curto prazo em que a estratégia foi adotada/imposta acabaram por limitar o alcance de resultados ainda mais expressivos. É imprescindível ressaltar a importância da continuidade do Projeto e/ou de ações nas escolas municipais de Ponta Porã-MS, uma vez que os/as estudantes necessitam de tempo para recompor todo o ensino que foi afetado em decorrência da pandemia.

Palavras-chave: alfabetização; recomposição da aprendizagem; pós-pandemia; nivelamento; educação.

ABSTRACT

The present research, titled “Learning Recovery: an analysis of the post-pandemic strategy adopted in the municipality of Ponta Porã-MS,” aims to analyze the Learning Recovery (LR) Project concerning the literacy and language skills of children in the early years of elementary education, as well as the implementation process of LR in two schools within the municipal education network of Ponta Porã, in Mato Grosso do Sul (MS). The specific objectives were to investigate what Learning Recovery is; to identify how the organization and development of this methodological strategy occurred in two schools within the municipal education system; and to analyze the perception of the teachers at the investigated institutions regarding the process and the results achieved by the LR proposal adopted in Ponta Porã-MS. The Learning Recovery Project was a teaching strategy implemented in 2022, following the return to in-person activities, due to the learning losses caused by the Covid-19 pandemic. To answer the guiding questions of this study, a qualitative approach was adopted. Initially, a bibliographic review was conducted, identifying productions such as theses, dissertations, and articles related to LR. It is worth mentioning that there is a scarcity of works in the databases concerning the term Learning Recovery, which was expected since it is a term used post-pandemic to indicate the content that was not developed. Regarding the documentary research, documents prepared by the Municipal Secretariat of Education, Sports, Culture, and Leisure of Ponta Porã (SEME) and other materials provided by private institutes that evidenced the foundations and methodological guidelines for the execution of the Learning Recovery Project were analyzed. To analyze the strategy and its effectiveness from the perspective of the teachers, field research was conducted in two schools within the municipal public education network of Ponta Porã (schools A and B). These schools serve students aged 6 to 11, from 1st to 5th grade. The research included 11 teachers (six from school A and five from school B) and three coordinators (one from school A and two from school B). The analysis of the diagnostic assessment sheet used after each LR period was carried out, containing quantitative data that demonstrated the students' progress, or lack thereof, from one level to another. The results revealed that the actions developed in the Learning Recovery Project had some advances. However, factors encountered in the school routine, such as student absences, lack of parental involvement in the child's school process, the implementation of the strategy without prior training for the teacher and/or without theoretical support, clear guidance during application, along with the short period in which the strategy was adopted/imposed, limited the achievement of even more significant results. It is essential to emphasize the importance of continuing the Project and/or actions in the municipal schools of Ponta Porã-MS, as students need time to recover all the education affected by the pandemic.

Keywords: literacy; learning recovery; post-pandemic; leveling; education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fatores que prejudicaram o acesso às atividades remotas	18
Figura 2 – Dados do Saeb 2021	20
Figura 3 – Comparação entre crianças alfabetizadas e não alfabetizadas (2019 – 2021)	21
Figura 4 – Nível pré-silábico	64
Figura 5 – Nível pré-silábico	64
Figura 6 – Nível silábico	65
Figura 7 – Nível silábico	66
Figura 8 – Nível silábico-alfabético	66
Figura 9 – Alfabética	67
Figura 10 – Etapas de hipóteses da escrita	68
Figura 11 – Estratégias para o processo de Recomposição	81
Figura 12 – Aspectos relevantes para a Recomposição das Aprendizagens	83
Figura 13 – Nivelamento	90
Figura 14 – Avaliação diagnóstica – nível de leitura	95
Figura 15 – Ficha de acompanhamento	120
Figura 16 – Consciência fonológica	122
Figura 17 – Porcentagem total de estudantes matriculados nas turmas de 3º ano de toda a rede municipal de Ponta Porã	149
Figura 18 – Porcentagem total de estudantes matriculados nas turmas de 4º ano de toda a rede municipal de Ponta Porã	150
Figura 19 – Porcentagem total de estudantes matriculados nas turmas de 5º ano de toda a rede municipal de Ponta Porã	150
Figura 20 – Resultado geral da RA	151

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Pareceres e Resoluções aprovados pelo Conselho Municipal de Educação durante o período pandêmico.....	24
Quadro 2 –	Perfil das professoras participantes do Projeto de Recomposição da Aprendizagem.....	30
Quadro 3 –	Artigos localizados em periódicos (2021-2023).....	37
Quadro 4 –	Métodos sintéticos de alfabetização.....	131
Quadro 5 –	Métodos analíticos de alfabetização.....	131
Quadro 6 –	Avaliação diagnóstica inicial da escola A – níveis de leitura.....	143
Quadro 7 –	Avaliação diagnóstica final da escola A – níveis de leitura.....	144
Quadro 8 –	Avaliação diagnóstica inicial escola B – níveis de leitura.....	147
Quadro 9 –	Avaliação diagnóstica final da escola B – níveis de leitura.....	148
Quadro 10 –	Quantidade de estudantes matriculados nas turmas de 3º, 4º e 5º ano no início da RA e final da RA de toda a rede municipal.....	149

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABALF	Associação Brasileira de Alfabetização
BA	Bahia
BDTD	Banco de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Ceará
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CNE	Conselho Nacional de Educação
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CREs	Coordenadorias Regionais de Educação
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FIP	Faculdade Integrada de Ponta Porã
GESTAR	Programa Gestão da Aprendizagem Escolar
GESTRADO	Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente
GO	Goiás
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MBNCC	Movimento pela Base Nacional Comum Curricular
MEC	Ministério da Educação
MPB	Movimento Pela Base
MT	Mato Grosso
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PCP	Plano Curricular Prioritário
PI	Piauí
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PR	Paraná
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
RJ	Rio de Janeiro

Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEPP	Sistema de Avaliação Educacional de Ponta Porã
SciELO	Biblioteca Científica Eletrônica Online
SEDUC-CE	Secretaria da Educação do Ceará
SEDUC-GO	Secretaria Estadual de Educação de Goiás
SEDUC-PI	Secretaria Estadual de Educação do Piauí
SEDUC-SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SEME	Secretaria Municipal de Educação
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
SP	São Paulo
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
SUPED	Superintendência de Políticas Educacionais
TICs	Tecnologias da Informação e da Comunicação
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Undime	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: MOTIVAÇÕES E CAMINHOS DA PESQUISADORA	11
2	PERCURSO METODOLÓGICO	28
2.1	Mapeamento da Produção do Conhecimento: Recomposição da Aprendizagem ..	33
3	INCURSÕES TEÓRICAS: PERSPECTIVA DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO	50
3.1	Perspectiva da alfabetização e do letramento	50
4	RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM COMO PROCEDIMENTO ESTRATÉGICO: DOCUMENTOS ORIENTADORES E PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO	71
4.1	Considerações sobre nivelamento e agrupamento por níveis de leitura	89
5	RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM: ANALISANDO O DESENVOLVIMENTO DA ESTRATÉGIA NA PRÁTICA.....	117
5.1	Conhecendo a dinâmica e organização das escolas municipais A e B.....	122
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	153
	REFERÊNCIAS.....	159

1 INTRODUÇÃO: MOTIVAÇÕES E CAMINHOS DA PESQUISADORA

Inicialmente, proponho-me a narrar, brevemente, a minha trajetória acadêmica e profissional, e de como estas articulam-se ao longo de minha vida, constituindo fortemente minha identidade e os entrecruzamentos que constituem os interesses pela abordagem da Recomposição da Aprendizagem (RA), tema desta pesquisa. Acredito que não poderia expor os motivos pelos quais invisto em minha formação, por meio de estudos e pesquisas, especificamente no âmbito do trabalho e da formação de professores, sem aproximá-los da minha trajetória.

Nasci em Ponta Porã, cidade fronteiriça no estado de Mato Grosso do Sul (MS), em um bairro de classe popular. Sou de uma família de quatro filhos, sendo a terceira entre os irmãos, de pai com raízes de nacionalidade paraguaia e escolarização até o 5º ano do Ensino Fundamental. Minha mãe, professora concursada da rede estadual e municipal, minha maior motivadora inicial, hoje, já aposentada, proporcionou-me muitas experiências ainda na adolescência, quando me levava à escola para ajudá-la, de modo que as demais professoras da escola na qual ela lecionava pediam meu auxílio. Lembro-me das muitas vezes em que utilizava o “mimeógrafo” com muito afinco. Sou fruto de escola pública, da qual tenho muito orgulho. Concluí o magistério no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) em 1998, e em 1999 já trabalhava na rede municipal. Posteriormente, ingressei na Faculdade Integrada de Ponta Porã (FIP), licenciatura em Letras, concluindo em 2003. Na sequência, iniciei a pós-graduação em Planejamento Educacional pela Universo. Naquele mesmo ano comecei a lecionar em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental - anos iniciais, em uma escola localizada na linha internacional de fronteira, onde aproximadamente 90% dos/as estudantes tinham como língua materna o espanhol e/ou guarani. Sem dúvida, foi um ano de grandes desafios, porém foram experiências que agregaram uma bagagem imensurável em minha vida profissional.

Vale mencionar que o trabalho com a alfabetização é encantador. É nessa fase que consegui ver claramente o desenvolvimento dos/as estudantes no processo da aprendizagem. Acompanhar o processo de construção da escrita realizada pelos/as estudantes me fascinou. É claro que, como toda e qualquer educadora, não media esforços para que em meados de julho meus alunos e alunas já estivessem alfabetizados/as, mas nem sempre o resultado era alcançado nesse período, devido a diversos fatores, dentre os quais o fato de alguns/mas estudantes residirem no Paraguai e ingressarem nas escolas brasileiras, tendo como língua materna o espanhol e até mesmo o guarani e, desse modo, o processo era mais longo. Essa

questão desafiadora delegava mais tempo. No ano 2000, assumi o concurso público no município de Ponta Porã e passei a fazer parte do quadro efetivo da rede municipal de ensino. Paralelamente ao período efetivo, também lecionei nas redes estadual e privada. Realidades distintas, mas meu trabalho e minha dedicação eram os mesmos. Para me aperfeiçoar e dar continuidade à formação inicial de trajetória acadêmica, participei de algumas capacitações ao longo dos anos. Nessa perspectiva sobre a formação de educadores, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece no art. 61 que:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: 1º- a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; 2º aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituição de ensino e outras atividades.

Segundo Tardif (2002), os saberes docentes têm uma origem plural. Dentre as diversas origens (saberes pessoais, da formação escolar, dos programas e livros didáticos, da formação profissional etc.), destaco os saberes provenientes da experiência na profissão, aqueles adquiridos por meio da prática. O autor explica que os saberes da experiência ou da prática são adquiridos e consolidados por intermédio da prática cotidiana da profissão docente e que não provêm dos cursos de formação ou currículos. Esse saber pode ser transmitido ou trocado entre os pares, os/as professores em exercício. A troca de experiências é uma das formas em que o saber da experiência é objetivado e, assim, passível de ser registrado.

É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso de experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas (Tardif, 2002, p. 32).

As formações continuadas foram oferecidas pelos órgãos públicos responsáveis pela capacitação dos/as professores, entre elas, menciono: o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), promovido pela Secretaria Municipal de Educação, Esporte, Cultura e Lazer de Ponta Porã (SEME), em parceria com o Ministério da Educação (MEC); Pró-Letramento: voltado para a melhoria da aprendizagem nas áreas da leitura e escrita e Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental; o projeto de extensão Formação de Professores Alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC/MEC) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); o Programa Gestão

da Aprendizagem Escolar (GESTAR); o Programa Tempo de Aprender, entre outros. Acredito que todo investimento para uma formação contínua acrescenta muito para uma prática pedagógica que acompanhe as mudanças ao longo dos tempos e alcance melhoria no aprendizado de nossos estudantes. Considerando que a transformação tem acontecido de maneira rápida, devemos nos permitir passar por processos de renovação, construindo e buscando conhecimento. A partir desse pensamento, fiz a segunda licenciatura, então em Pedagogia, para proporcionar novas leituras e relembrar os estudos anteriores. O motivo para retomar os estudos foi sem dúvida realizar leituras, rever teorias e, conseqüentemente, o aperfeiçoamento da prática. Assim, para o desenvolvimento profissional do/a educador/a, Nóvoa (1992, p. 27) afirma que:

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação de políticas educativas.

Segundo Lima (2012, p. 39), “Não nos tornamos professores de uma hora para outra. Ao contrário, fomos constituindo essa identificação com a profissão docente no decorrer da vida, tanto pelos exemplos positivos, como pela negação de modelos. É nessa longa estrada que vamos constituindo maneiras de ser e estar no magistério”. Retomando minha trajetória profissional, em 2013, atuei na função de diretora adjunta da escola municipal Ramiro Noronha. Durante a função descobri uma paixão pela parte pedagógica, pois eu era responsável pela orientação e pelo acompanhamento das ações de incumbência da coordenação, ou seja, elaboração de projetos, preparação de formação continuada para desenvolver com professores/as em sábados letivos, dentre outras ações. Em 2017, a função de diretor/a adjunto/a deixou de existir e fui para a coordenação pedagógica da própria escola, onde pude dar continuidade aos trabalhos que já estavam em andamento.

Por sua vez, em 2019, recebi um convite para fazer parte da equipe do departamento pedagógico da SEME. Foram momentos únicos, de grande aprendizado e aperfeiçoamento que me fizeram refletir sobre o comportamento dos sujeitos frente aos conhecimentos e saberes sempre em movimento. Há muito o que aprender com o outro, com estudos, pesquisas e experiências diárias. Ao exercer essa função, foi como uma realização pessoal, pois mais uma vez estava à frente da preparação das formações continuadas juntamente com a equipe do departamento. Durante o período que ali estive, desenvolvi oficinas para professores/as do 1º aos

5º anos, nas quais os/as docentes tinham a oportunidade de confeccionar materiais para serem aplicados em sala de aula com os/as estudantes.

Além disso, também elaborei junto à equipe do departamento pedagógico da SEME a 1ª e 2ª avaliações externas, denominada Sistema de Avaliação Educacional de Ponta Porã (SAEPP) para estudantes do 5º ano. Essa avaliação teve as questões contextualizadas envolvendo informações da própria cidade. Todo percurso trilhado profissional e academicamente foi essencial para contribuir com minha prática pedagógica, independentemente das funções que exerci. Sem dúvida, toda bagagem foi uma motivação para que eu avançasse um pouco mais. Em 2019, estando na SEME, vi a necessidade de dar mais um passo, então entrei como aluna especial no Mestrado em Educação, na linha de pesquisa em Educação e Diversidade da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Em 2022, ingressei como aluna regular deste mesmo programa, na linha de Educação, Formação de Professores e Práticas Educativas com o intuito de contribuir com uma educação de qualidade para os/as estudantes da rede pública do município de Ponta Porã-MS, uma educação que possibilite construir autonomia de aprendizagem e de vida.

Atualmente estou na função de diretora em uma escola da rede municipal de ensino e continuo contribuindo com a prática pedagógica dos/as professores, compartilhando minhas experiências e apresentando embasamento teórico para o processo de ensino e aprendizagem. Confesso que a jornada não tem sido fácil, em razão de alguns profissionais apresentarem resistência em diversificar suas aulas, em preparar seu planejamento com uso de sequência didática¹, contextualizando o aprendizado e possibilitando que a aprendizagem tenha significado para as crianças. As palavras autonomia e protagonismo devem sair da oralidade e serem inseridas nas estratégias utilizadas pelos/as docentes. Nessa direção, e a partir de todas as experiências adquiridas, saliento a importância da busca pela formação contínua, compartilhando experiências e procurando contagiar os/as docentes com práticas pedagógicas que contemplem alfabetizar e letrar de forma indissociável, objetivando proporcionar reflexões constantes sob suas ações e as minhas próprias atitudes como integrante da escola.

Diante do exposto e influenciada por um período complexo para a sociedade como um todo, mas especialmente desafiador para o contexto da educação, reflexos da pandemia de Covid-19, como tema desta pesquisa elegi investigar a estratégia educacional implementada em 2022, visando a Recomposição da Aprendizagem de alunos e alunas da rede municipal de Ponta Porã-MS. A RA consiste em propor a superação das defasagens dos/as estudantes em relação

¹ Uma Sequência Didática é um conjunto de atividades planejadas e executadas de forma a atingir um objetivo educacional específico. Baseada na BNCC, a metodologia das Sequências Didáticas tem como característica principal a realização de uma série de etapas que, se bem executadas, garantem o alcance do objetivo proposto.

às habilidades de leitura e escrita do processo de alfabetização e letramento de crianças de 8 a 10 anos de idade, que correspondem aos anos iniciais do Ensino Fundamental, em razão da lacuna deixada pela suspensão das aulas presenciais.

No Brasil, a preocupação com a crise educacional acentuada em decorrência da pandemia de Covid-19 deixou muitas incertezas durante todo o trajeto. Escolas vazias, corredores que ecoavam silêncio, aulas presenciais suspensas, docentes que se depararam com uma realidade atípica e tiveram que se reinventar. É verdade que os/as educadores/as romperam paradigmas, ultrapassaram seus limites e enfrentaram novos desafios, dia após dia. Todos esperavam uma resposta, uma orientação, um norte para que o elo entre escola e família não fosse totalmente rompido.

Dessa forma, por intermédio da Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020, e da Medida Provisória n.º 934, de 1º de abril de 2020, o governo federal orientou a substituição das aulas presenciais para aulas remotas e determinou que não haveria mais a obrigatoriedade, naquele contexto, dos 200 dias letivos (Brasil, 2020). As aulas presenciais foram substituídas pelo ensino remoto, e foi então que os recursos midiáticos, como veículos de informação e comunicação, já existentes, passaram a ser as ferramentas pedagógicas do momento, porém ainda distantes da vivência de muitos/as educadores/as e estudantes. Diante disso, mesmo quem não tinha habilidades e/ou conhecimentos mais aprofundados viu a necessidade de utilizar as ferramentas digitais para alcançar o/a estudante em sua residência e buscar estratégias para dar continuidade à aprendizagem. Essas mudanças inesperadas no mundo educacional evidenciaram a insegurança relacionada ao acesso à internet e ao domínio das ferramentas tecnológicas necessárias à implementação de práticas pedagógicas naquele contexto.

Com o avanço da pandemia no MS, assim como no Brasil e no mundo, estudantes, pais e principalmente os/as profissionais da educação se viram em uma situação delicada, afetados por sentimento de insegurança, medo, incerteza, observando a informação no noticiário acerca das mortes, e até mesmo vivendo o luto, e esperavam respostas das secretarias de educação, bem como do governo federal para realizar as ações necessárias.

Diante da pandemia, o MEC autorizou a substituição das aulas presenciais pelo modelo remoto para as instituições da educação básica. As autorizações, que deveriam durar apenas um mês, foram prorrogadas por mais uma, duas, três vezes, estendendo-se por aproximadamente 17 meses (Araújo, 2021). A partir de normativas, os estados, municípios e o distrito federal passaram a programar as aulas remotas. De acordo com a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), grande parte das escolas públicas adotaram o

ensino remoto em todo país (MEC [...], 2023). A Undime publicou em 2021 um levantamento sobre o modelo da oferta da educação em período pandêmico, constatando que:

A maioria das redes está adotando a oferta da educação por meio de estratégias combinadas, isto é, presencial e remota. Na educação urbana, nos anos iniciais do ensino fundamental, 52,7% adotam estratégias combinadas (presencial e remota), 34,6% estão totalmente presenciais e 12,7% totalmente remoto. Nos anos finais do ensino fundamental, são 53%, 33% e 14%, respectivamente. Quando se analisa as informações sobre como está sendo ofertada a educação do campo por etapa, os números revelam que nos anos iniciais 46,5% das redes estão adotando estratégias combinadas, 35,4% totalmente presencial e 18,1% estão realizando essa oferta de maneira totalmente remota. Os números são parecidos quando se trata dos anos finais do ensino fundamental - estratégias combinadas (47%), totalmente presencial (34,1%) remoto (18,9%). A tendência do uso de estratégias combinadas ocorre também na educação especial do ensino fundamental, em que, nos anos iniciais, 54,2% das redes seguem a estratégia combinada (presencial e remoto), 28,6% estão totalmente presenciais e 17,2% totalmente remoto. Nos anos finais, são 53%, 28,3% e 18,6%, respectivamente (MEC [...], 2021).

A utilização dos recursos midiáticos gerou uma diminuição no ritmo de aprendizagem devido às desigualdades existentes do acesso às tecnologias, uma vez que o ensino remoto diminuiu os danos do isolamento social para os que tinham acesso à internet e, por outro lado, foi injusta com aqueles que não tiveram acesso a esse instrumento.

A partir dessa autorização do MEC, novos desafios foram impostos, tendo em vista o novo modelo que se instalou na área da educação, com o uso das tecnologias e outras ferramentas buscando atender aos/às estudantes de forma remota. Antes mesmo da pandemia, a demanda por tecnologias digitais no cotidiano dos/as professores da educação básica já era cada vez maior. Com o isolamento social, como uma medida de prevenção da Covid-19, e a suspensão das aulas presenciais, o domínio dessas tecnologias se tornou essencial, porém muitos/as educadores/as tiveram dificuldades em utilizar computadores e usar os recursos básicos para a elaboração das atividades.

O Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), sob a coordenação da Prof.^a Dr.^a Dalila Andrade Oliveira, publicou o relatório técnico “Trabalho docente em tempos de pandemia”. A amostra da pesquisa foi constituída por 15.654 professores/as das redes públicas da educação básica, de diferentes etapas de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio). A investigação apontou que 91% dos participantes da educação infantil, 89% do ensino fundamental, e 84% do ensino médio não tinham experiência com aulas remotas antes da pandemia, e 42% disseram que continuavam aprendendo por conta própria. Embora a pesquisa tenha apresentado que 83% dos/as professores/as possuíam algum recurso

tecnológico em casa para ministrar aulas, mais da metade (53,6%) não possuía preparo para ministrar aulas não presenciais.

O fato é que a tecnologia faz parte do cotidiano da maior parte da população e somos bombardeados com informações e técnicas que podem ser grandes ferramentas contribuintes para o processo de aprendizagem dos/as discentes. É preciso conhecer e nos comunicar de formas diferentes, acompanhar as inovações e fazer uso delas. Isso significa que o ensino e a aprendizagem devem mudar, o que requer uma integração humana e tecnológica para que os indivíduos, grupos e as sociedades se apropriem das transformações atuais.

Tal contexto trouxe grandes desafios, visto não haver quaisquer experiências anteriores em situações pandêmicas e, portanto, não havia orientações a respeito de como proceder em meio às incertezas. Os/as profissionais da educação foram desafiados/as a se reorganizarem mediante as orientações sanitárias e as deliberações a serem implementadas no âmbito escolar, em decorrência do quadro pandêmico. O ensino na modalidade presencial foi adaptado ao modelo remoto e com essa nova organização os/as educadores/as tiveram a necessidade de dedicar mais tempo ao planejamento e à preparação das aulas, utilizando estratégias educacionais diferenciadas para alcançar a aprendizagem dos/as alunos/as, tais como o envio de atividades para serem realizadas nos domicílios das crianças.

A principal ferramenta de comunicação entre os/as docentes e as famílias foi o aplicativo WhatsApp. Apesar do investimento dos/as professores/as na busca ativa, por meio de ligações telefônicas e aplicativos do celular no contato com os pais e/ou responsáveis para apoio nas atividades escolares enviadas, nem todos/as os/as docentes tiveram êxito em relação às devolutivas, isso porque estas dependeram das especificidades de cada estudante. Muitos não possuíam e/ou não possuem acesso à internet, computadores e/ou tablets. Há aqueles/as em que na família havia somente um celular, de uso dos pais e/ou responsáveis, e estes precisavam compartilhar o aparelho com mais de um/a filho/a e auxiliá-los/as nas atividades enviadas nos grupos de WhatsApp. Também nos deparamos com famílias que perderam entes queridos e em meio ao sofrimento e luto não tinham condições psicológicas para estudar. Já os/as estudantes menores precisavam de intervenções durante o desenvolvimento das atividades. Dessa forma, muitas crianças não realizaram as tarefas por não terem esse acompanhamento da família, o que se justifica em alguns casos devido à necessidade de os/as responsáveis saírem para o trabalho e, também, pela dificuldade apresentada por eles/as nas questões de leitura.

É importante lembrar que muitas famílias carentes passaram por dificuldades financeiras, preocupadas com o alimento diário, e não participaram do processo de

aprendizagem, uma vez que essa nova forma de ensinar interferiu na rotina e dinâmica dos envolvidos. A insegurança do desemprego, o medo de contrair o vírus, a preocupação com os entes queridos, o isolamento social, a dificuldade de adaptação do ensino à distância, entre outros, também resultou no aumento dos níveis de ansiedade, depressão e estresse, bem como um aumento dos níveis de medo associados às dúvidas, incertezas, ao despreparo da população e a falta de suporte do governo para enfrentar a pandemia. Juntos e sobrepostos, todos esses fatores influenciaram o rompimento do elo entre a família e a escola, agravando e salientando as desigualdades sociais. A Figura 1 sintetiza alguns fatores que prejudicaram o acesso às atividades remotas.

Figura 1 – Fatores que prejudicaram o acesso às atividades remotas



Fonte: Elaborada pela autora com base em Bartoski *et al.* (2023).

De modo geral, não pontuamos os fatores citados na Figura 1 com o intuito de apontar culpados para a situação na qual se encontra o sistema educacional. Ao contrário, salientamos que tais fatores devem ser levados em conta para desenvolver um trabalho diferenciado, em especial da alfabetização e do processo de letramento, foco atual, e de forma consciente proporcionar aulas diversificadas e de qualidade, que atinjam os objetivos, mas que não sejam exaustivas para o/a estudante.

Vale mencionar que o Brasil teve um período significativo de suspensão das atividades presenciais quando comparado a outros países em relação ao número de dias em que as

escolas foram fechadas. De acordo com o levantamento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2021), as escolas públicas e privadas no país passaram em média 279 dias sem aulas presenciais durante o ano letivo de 2020 (Inep, 2021). Em entrevista à *Revista Oeste*, Cláudia Costin (2020), diretora do Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais da Fundação Getúlio Vargas (FGV), afirmou que: “[...] a reconstrução da educação vai perdurar por mais de dois anos para serem resolvidos em um longo processo de recomposição das aprendizagens”.

O estudo “Cenário da exclusão escolar no Brasil – um alerta sobre os impactos da pandemia da covid-19 na educação”, realizado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em parceria com o Cenpec Educação, apontou que, em novembro de 2020, mais de cinco milhões de crianças não tinham acesso à educação no Brasil e as mais afetadas foram as crianças de 6 a 10 anos de idade, faixa que compreende os anos iniciais do Ensino Fundamental, período de alfabetização. Mesmo considerando os/as estudantes que tiveram acesso pleno às atividades remotas, as pesquisas do UNICEF em parceria com o Cenpec, mostram que as pessoas aprendem de um modo específico quando estão em pares. Ou seja, é inegável que muitas habilidades idealmente previstas não foram desenvolvidas ao longo de 2020 e 2021, o que afeta a todos (UNICEF, 2021). Segundo dados apresentados pelo Inep (2021):

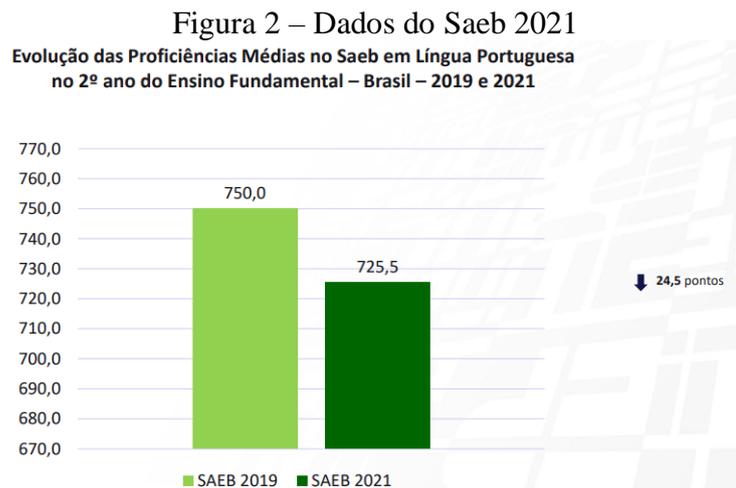
Em 2020, as escolas apresentaram uma média de 279 dias de suspensão das atividades presenciais. Apesar do retorno progressivo às atividades presenciais, em comparação com outros países, o Brasil continuou apresentando um elevado número de dias com aulas remotas. Em média, o país apresentou, aproximadamente, 100 dias de aulas remotas no ano letivo de 2021, considerando escolas públicas e privadas das diferentes etapas de ensino.

Segundo dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 2022, depois de um ano do início da pandemia, cerca de 100 milhões de crianças e adolescentes foram afetados. Sendo assim, o nível de proficiência em leitura foi diminuído, pois boa parte dos países optaram pelo fechamento total das escolas e aos poucos adotaram o ensino remoto. Para a UNESCO, é preciso dar total prioridade à recuperação das aprendizagens para evitar uma calamidade dos indicadores educacionais e sociais (UNESCO, 2022).

Resultados da pesquisa “Todos pela Educação” (Santos, 2022) apontaram que 40,8%, um total de 2,4 milhões de crianças no Brasil, não foram alfabetizadas nesse período. Esse resultado retrata um cenário grave, considerando que houve um aumento de um milhão de crianças não alfabetizadas, na faixa etária entre seis e sete anos. Isso evidencia um panorama

preocupante, havendo a necessidade de organização de estratégias dentro do sistema educacional para recuperar as perdas decorrentes do período pandêmico, visto que a realidade educacional apresenta crianças com níveis de aprendizagem muito discrepantes em relação à idade, com pouca autonomia nas habilidades leitoras.

O Inep, responsável pelas avaliações de larga escala feitas em todas as escolas públicas do país, realizou as avaliações em 2021 com o objetivo de manter a comparabilidade com as aplicações anteriormente². A pesquisa Alfabetiza Brasil revelou o desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) em 2021 (Inep, 2021). A avaliação constatou quedas em Língua Portuguesa e Matemática em todas as etapas de ensino, em relação à última edição de 2019. Porém, no 2º ano do Ensino Fundamental a perda foi maior: passou de 750 para 725 pontos em Língua Portuguesa (Figura 2), e de 750 para 741 pontos em Matemática.

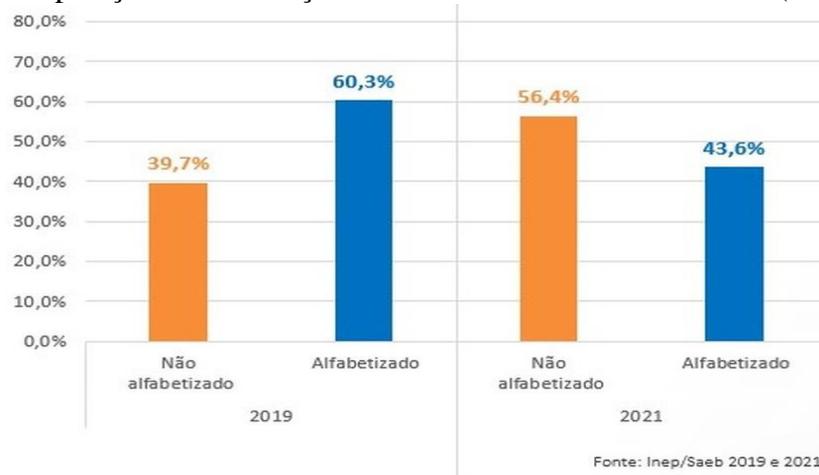


Fonte: (Inep, 2021).

A falta de concretização da alfabetização de muitas crianças foi um dos fatores que contribuíram para a queda em Língua Portuguesa no segundo ano do Ensino Fundamental. Um levantamento realizado pelo MEC apresentou dados em relação às crianças alfabetizadas (Figura 3).

² Embora o momento de retorno às aulas presenciais fosse delicado para a execução da avaliação, o contexto educacional atípico foi levado em consideração e os resultados foram analisados nessa perspectiva. Cabe salientar, como afirmam Paula *et al.* (2021, p. 9), que a avaliação educacional nas últimas décadas tem sido objeto de estudos, dada a sua complexidade e suas polêmicas, sobretudo quanto ao seu modelo regulatório, de caráter quantitativo, tecnocrático e centralizador “[...] que buscam garantir a qualidade da instituição avaliada pelo cumprimento das regras de funcionamento preestabelecidos pelos sistemas”. Nessa linha, algumas críticas aos modelos avaliativos serão evidenciadas nas análises desta pesquisa (Paula *et al.*, 2021).

Figura 3 – Comparação entre crianças alfabetizadas e não alfabetizadas (2019 – 2021)



Fonte: Oliveira (2020).

Os resultados apresentados na Figura 3 demonstram claramente um aumento significativo de crianças não alfabetizadas, se compararmos os anos de 2019 e 2021. Constatamos que 56,4% das crianças brasileiras não estavam alfabetizadas em 2021. O levantamento revelou uma diminuição na porcentagem de crianças alfabetizadas em comparação com 2019. Apenas 43,6% das crianças do 2º ano foram consideradas alfabetizadas em 2021, sendo 16,7 pontos percentuais menores do que em 2019 (Santos, 2023).

A Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF) publicou em 2022 uma carta sobre a acolhida e os desafios frente ao retorno das aulas presenciais, reafirmando o dado anterior:

Com a realidade dos dois últimos anos e as fragilidades do ensino remoto, se previa que ocorreriam perdas incalculáveis para a educação brasileira. Em face disso, embora saibamos das limitações de avaliações em larga escala, ao deixarem de lado aspectos importantes da realidade retratada, há de se considerar que a UNESCO previu, em abril de 2021, que “o Brasil correria o risco de regredir duas décadas na educação” (UNESCO 2021), “frente à ineficácia do ensino remoto, aumentando a pobreza de Aprendizagem” (UNESCO, 2022) e o IBGE confirmou isso, apontando que cresceu, em 66,3% de 2019 para 2021, o percentual de crianças de 6 e 7 anos que não sabem ler nem escrever (ABALF, 2022, p. 1).

A afirmação destaca as consequências negativas do ensino remoto nos dois anos de ensino remoto, prevendo perdas consideráveis para a educação brasileira. A referência à previsão da UNESCO, que alertou para o risco de o Brasil regredir duas décadas na educação devido à ineficácia do ensino remoto e ao aumento da pobreza de aprendizagem, é um ponto

relevante. Além disso, a constatação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre o significativo aumento no percentual de crianças de seis e sete anos que não sabem ler nem escrever reforça a gravidade da situação. No entanto, é importante considerar que a avaliação em larga escala pode deixar de lado aspectos relevantes da realidade educacional, e que outros fatores além do ensino remoto podem ter contribuído para os resultados preocupantes. Portanto, embora os dados apresentados sejam alarmantes, é fundamental analisar criticamente o contexto educacional como um todo, levando em conta as múltiplas variáveis que influenciam o desempenho e o desenvolvimento educacional das crianças.

Dentro dessa conjuntura, as escolas de todo o Brasil, presenciaram a problemática relacionada às defasagens no processo de ensino e aprendizagem decorrentes do ensino remoto, perceptíveis após o retorno das atividades presenciais, potencializando a necessidade de buscar estratégias para garantir as aprendizagens dos/as estudantes. Se antes da pandemia as defasagens já eram grandes, depois de dois anos de tantos obstáculos causados pela doença, as desigualdades se acentuaram. O momento atual, pós-pandemia, indica uma ampliação da enorme desigualdade no desempenho educacional por todo o país, o que adiciona desafios ao relevante papel da escola na busca por garantir a aprendizagem de qualidade a todos/as, com equidade. É importante que medidas sejam tomadas para mitigar essas perdas e garantir que as futuras gerações não sofram com as consequências a longo prazo. A colaboração de todos os setores da sociedade é essencial para enfrentar esse desafio.

Como forma de organizar, orientar e auxiliar a educação do país, algumas medidas foram tomadas e sancionadas. O Conselho Nacional de Educação (CNE), considerando as implicações devido ao acirramento da emergência sanitária, especialmente no fluxo do calendário escolar de 2022, em todos os níveis de ensino, publicou uma nota de esclarecimento ao público elucidando aos sistemas e às redes de ensino, bem como às instituições públicas e particulares, de todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, que tivessem necessidade de reorganizar as atividades escolares. “[...] Art. 2º A volta às aulas presenciais deve ser imediata nos diferentes níveis etapas, anos/séries e modalidades, após decisão das autoridades competentes, observando os protocolos produzidos pelas autoridades sanitárias locais e pelos órgãos dos respectivos sistemas de ensino” (Brasil, 2022, p. 2).

O censo escolar (Inep, 2021) apontou que as taxas de aprovação dos/as estudantes começaram a voltar ao patamar pré-pandemia. Durante o fechamento das escolas, por orientação do CNE, os/as estudantes foram aprovados automaticamente. A razão dessa medida era não prejudicar crianças e adolescentes, atingidos pelo luto e pela falta de garantia de direitos, entre eles, a dificuldade de acesso às atividades pedagógicas e a redução da

qualidade do ensino em decorrência da falta de interação com o/a professor/a e os/as colegas, falta de materiais e espaços adequados para estudar.

Por meio do Decreto n.º 11.079, de 23 de maio de 2022, foi instituída pelo governo federal a Política Nacional de Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica, cuja finalidade era combater a evasão, o abandono escolar, tendendo à diminuição da distorção idade-série e o desenvolvimento de táticas de ensino e aprendizagem para acelerar o progresso dos/as estudantes. O Decreto prevê o estabelecimento de metas curriculares nacionais, a aplicação de avaliação diagnóstica e formativa a docentes e gestores, a elaboração de estudos, avaliações e de uma plataforma para divulgação das soluções tecnológicas relacionadas à temática. Outra medida realizada foi a alteração da LDB (Brasil, 1996), em 12 de julho de 2022. Não houve modificação, mas sim o acréscimo de dois novos textos, para estabelecer o compromisso da educação básica com a formação do leitor e o estímulo à leitura, demonstrando de forma mais enfática a leitura como prioridade na educação básica.

Nesse contexto, não só no Brasil, como em todo o mundo, buscou-se estratégias para superar os desafios. No MS, a Secretaria de Estado de Educação (SED) criou e implementou na rede estadual de educação o Programa de Recomposição da Aprendizagem (PRA-MS), por meio da Resolução n.º 4.026, de 2 de maio de 2022, considerando as disparidades de aprendizagem entre os/as alunos/as. O PRA-MS tinha o objetivo de promover a recomposição das habilidades não desenvolvidas ao longo do período em que a pandemia de Covid-19 foi mais incidente e fez com que os governos adotassem medidas como a quarentena, o isolamento social e o distanciamento social.

Art. 2º O Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA-MS), a ser executado pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS), por intermédio das unidades escolares da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (REE/MS), tem por finalidade implementar estratégias de intervenção no processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista a necessidade de consolidação, pelos estudantes, de habilidades consideradas relevantes e inegociáveis para a vida e trajetória escolar do estudante, com vistas à redução das desigualdades de aprendizagem entre os estudantes da Rede Estadual de Ensino.

Parágrafo único. As unidades escolares da REE/MS deverão adequar o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), integrando objetivos, diretrizes e ações para a recomposição das aprendizagens. (NR)

O PRA-MS é um conjunto de estratégias que visam à redução das desigualdades de aprendizagem entre os/as estudantes da rede estadual, uma vez que são habilidades que fornecem o suporte para que seja possível avançar na aprendizagem dos componentes de área e sobre as quais os componentes curriculares se fundam (MATO GROSSO DO SUL, 2022, p. 4). No contexto local, a SEME elaborou e acompanhou o fechamento das escolas, porém

auxiliando e organizando meios para garantir que o elo entre os/as estudantes e a escola permanecesse. Entre as ações, foram publicados pareceres, resoluções e Nota Técnica em relação à suspensão de aulas nas escolas de Ponta Porã-MS (Quadro 1).

Quadro 1 – Pareceres e Resoluções aprovados pelo Conselho Municipal de Educação durante o período pandêmico

Nº do Parecer/ Resolução	Disposição
Nota Técnica nº 01/2020/CME/PP/MS	Nota Técnica em relação à suspensão de aulas nas escolas do município de Ponta Porã-MS.
Resolução SEME n.º 020/2020	Dispõe sobre normas excepcionais quanto à organização das atividades de finalização do ano letivo de 2020 nas instituições de ensino da rede municipal de Ponta Porã- MS.
Resolução SEME n.º 026/2021	Planejamento e a organização para o retorno das aulas nas Instituições de Ensino 01 de fevereiro de 2021 pelo Comitê Municipal de Governança e Crise que orienta acerca de procedimentos quanto ao retorno das aulas nas Instituições de Ensino da Rede Municipal de Ponta Porã.
Resolução/SEME nº031, de 12 de julho de 2021	Dispõe sobre a organização retorno das aulas presenciais na rede municipal de ensino de Ponta Porã e dá outras providências.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Nessa direção, a rede de ensino de Ponta Porã, de forma articulada com a SED-MS, mobilizou-se a partir de 2022, adotando estratégias que, segundo a REME, visavam recompor, priorizar e impulsionar o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Conforme a legislação nacional, a LDB (Brasil, 1996), a SEME desenvolveu ações em regime de colaboração com a SED-MS. O PRA-MS foi aderido também em Ponta Porã, mas a SEME seguiu uma linha de desenvolvimento própria, ou seja, ao invés de Programa de RA, chamou de “Projeto” e desenvolveu uma organização diferenciada das ações adotadas pela SED-MS. Isso ocorreu porque as escolas estaduais atendem a estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Já nas escolas municipais, o público-alvo são estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com foco na alfabetização e no letramento.

A RA e as habilidades prioritárias são estratégias que, a partir da implementação da RA e as orientações da SEME, constaram no planejamento dos/as docentes do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental das escolas municipais de Ponta Porã. Isso porque durante o período de aplicação da estratégia de RA os/as docentes lotados nessas turmas faziam seu planejamento para 30 dias e inseriam no Sistema Educar. Desses 30 dias, 15 se referiam ao período de RA, em que os/as estudantes mudavam de sala. As atividades para esse momento deveriam atender

às necessidades específicas de cada grupo de alunos/as: atividades diversificadas, com foco na leitura, ou seja, no processo de alfabetização e letramento. Nos outros 15 dias os/as docentes deveriam planejar dando continuidade ao conteúdo do currículo.

Após o retorno das crianças às escolas, o primeiro passo foi recebê-las de forma acolhedora. Porém, se tratando dos anos iniciais do Ensino Fundamental, havia um anseio em verificar como esses/as estudantes estavam nas habilidades de leitura e escrita. Diante disso, foi realizada a avaliação diagnóstica por parte de cada professor/a, com o intuito de verificar não somente em que nível de leitura e escrita eles/as se encontravam, mas constatar qual seria o ponto de partida para a elaboração das atividades de intervenção.

Como já apontado, mesmo com as aulas remotas, não foi possível garantir uma aprendizagem de qualidade e os/as estudantes chegaram aos 3º, 4º e 5º anos com dificuldades acentuadas no que se refere à leitura e escrita. Professores/as acostumados/as com turmas de 4º e 5º anos, após a volta do ensino presencial, viram a necessidade de alfabetizar e letrar, mesmo sem experiência direta com o processo de alfabetização.

Sobre a alfabetização, a ABALF (2020) emitiu um comunicado durante a pandemia, enfatizando a importância de abordagens pedagógicas específicas para assegurar uma aprendizagem significativa da leitura e escrita. Nesse contexto, a formação de leitores e escritores por meio de um processo de alfabetização e letramento ficou comprometida com a adoção do ensino remoto. A ABALF ressaltou que a alfabetização vai além da simples codificação e decodificação de letras, demandando estratégias que promovam uma compreensão significativa, efetiva e profunda desse processo fundamental na educação.

A alfabetização e o letramento envolvem um processo complexo, no qual a mediação pedagógica presencial é imprescindível. Essa concepção é sustentada por Soares (2004, p. 16), para quem há “[...] a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento [...]”, ou seja, por meio do “[...] desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais”. Nessa direção, compreendemos que “[...] tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, [e] a natureza de cada uma delas demanda uma metodologia diferente [...]”, o que corrobora o fato de que “[...] a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias, algumas caracterizadas por ensino direto, explícito e sistemático” (Soares, 2003a, p. 16).

Considerando as ações de RA adotadas por Ponta Porã, a pesquisa procurou analisar a organização e aplicação da estratégia de RA realizada em duas escolas da rede municipal de Ponta Porã, verificando se os objetivos propostos quanto à alfabetização e ao letramento das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental foram atingidos. Para isso, como objetivo

geral da pesquisa, buscamos analisar o Projeto de Recomposição da Aprendizagem quanto à alfabetização e ao letramento das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como o processo de implementação da RA em duas escolas da rede municipal de ensino de Ponta Porã-MS.

Como objetivos específicos, investigamos o que é Recomposição da Aprendizagem; identificamos como ocorreu a organização e o desenvolvimento dessa estratégia metodológica em duas escolas do sistema de ensino do município em questão; e analisamos a percepção das docentes das escolas investigadas quanto ao processo e os resultados atingidos pela proposta de RA adotada em Ponta Porã.

Diante disso, a escolha da temática se justifica pela atual situação vivida também nas escolas municipais de Ponta Porã. Sem dúvida é um período difícil para a educação, e realizar o acompanhamento das atuais abordagens efetivadas pelas escolas nos auxiliam a avaliar se o caminho percorrido é o ideal para superar as lacunas constatadas após o retorno às aulas presenciais da rede municipal de Ponta Porã, em razão da pandemia de Covid-19.

Toda e qualquer ação elaborada e implementada na área educacional necessita ser planejada com cautela, levando em conta diversos elementos, como, por exemplo, o público-alvo, as especificidades de cada local, as dificuldades, a experiência e sobretudo a formação continuada que proporciona momentos de reflexão, exploração de dúvidas quanto ao processo de ensino e aprendizagem e traz segurança para a aplicação das ações e a construção de linhas de atuação e (re)direcionamentos. Nesse viés, enfatizamos a importância de compreendermos se os/as docentes envolvidos/as no projeto de RA receberam formações para colocar em prática a estratégia, assim como verificar se houve orientações referentes às metodologias aplicadas em sala, a partir do relato dos/as professores/as e coordenadores/as. Durante a investigação, buscamos o parecer dos/as educadores/as envolvidos/as na aplicação do projeto de RA, bem como a análise dos resultados dos/as estudantes.

Feitas as considerações iniciais, o texto está estruturado da seguinte forma: no primeiro momento apresentamos nesta introdução os caminhos percorridos pela pesquisadora e uma breve explanação acerca do objeto de pesquisa, e abordamos os impactos negativos causados pela pandemia de Covid-19 no sistema educacional. Iniciamos a segunda seção discorrendo sobre o percurso metodológico da pesquisa, além da construção da revisão narrativa da literatura das produções científicas sobre RA, verificando quais pesquisas possuem relação com o objeto desta dissertação.

Já na terceira seção tratamos das incursões teóricas, no campo da alfabetização e do letramento.

Na quarta seção apresentamos uma análise acerca do conceito de RA como procedimento estratégico disposto no projeto de RA aplicado nas escolas de Ponta Porã e a dinâmica de implementação da proposta. Nos debruçamos sobre o material utilizado pela SEME, com ênfase na descrição e análise do PRA-MS no município. Posto isso, trazemos informações a respeito do nivelamento e agrupamento por níveis de leitura, utilizado na organização do projeto, mostrando alguns relatos de docentes e coordenadores/as

Na quinta seção, intitulada “Recomposição da Aprendizagem: analisando o desenvolvimento da estratégia na prática”, estruturamos uma análise da organização da ação mencionada nas escolas denominadas A e B, como também expomos os desafios enfrentados durante a aplicação, dialogando com o parecer das/os docentes e da coordenação pedagógica. Por fim, nas considerações finais, destacamos alguns pontos relevantes da análise da pesquisa em proposição, “Recomposição das Aprendizagens”, intentando apontar caminhos para refletir sobre a possibilidade didática e pedagógica, visando sanar os prejuízos causados pelas defasagens de aprendizagem no contexto da pandemia.

Dada a apresentação das seções, seguimos para a seção metodológica na qual descrevemos o percurso da investigação, com a fundamentação teórica da pesquisa documental, o passo a passo da escolha dos materiais a serem analisados e a forma como isso foi realizado.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Para o desenvolvimento da pesquisa, elegeu-se inicialmente como aporte metodológico a pesquisa bibliográfica, por meio do mapeamento de abordagem qualitativa, cujas produções, entre teses, dissertações e artigos, foram buscadas nas seguintes bases de dados: Biblioteca Científica Eletrônica Online (*SciELO*), plataforma Google Acadêmico, Banco de Teses e Dissertações (BDTD), Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da CAPES. Cabe destacar que as buscas nas bases de dados por produções já existentes, referentes ao objeto de estudo, possibilitam contribuir com parte do conteúdo que ainda não foi escrito ou explorado.

Nesse prisma, segundo Gil (2002, p. 44),

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Parte dos estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisas bibliográficas, assim como certo número de pesquisas desenvolvidas a partir da técnica de análise de conteúdo.

A pesquisa é também documental, uma vez que existe a necessidade de verificar documentos elaborados pela SEME e outros materiais disponibilizados por institutos privados, como o Instituto Leman, Natura, Vozes da Educação, dentre outros que evidenciam os fundamentos e as orientações metodológicas para a execução do projeto de RA. A pesquisa documental é muito parecida à pesquisa bibliográfica e a principal distinção entre as duas é o tipo de fonte. Enquanto esta última depende principalmente das contribuições de vários/as autores/as sobre um determinado assunto, a primeira se vale de materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou que ainda pode ser reelaborado de acordo com os objetos da pesquisa (Gil, 2002, p. 45).

Para a análise da estratégia e a sua eficácia na percepção dos/as docentes e coordenadores/as, realizamos uma pesquisa de campo, com aplicação de questionário, em duas escolas da rede municipal de ensino público de Ponta Porã (escolas A e B). Gil (2002, p. 114) aponta o conceito de questionário:

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. [...] construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os

dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa.

Portanto, o questionário é uma técnica que serviu para coletar os dados da realidade, pois as informações contidas nos documentos nem sempre se concretizam na prática, e embora o objetivo da proposta de RA fosse acabar ou pelo menos diminuir a defasagem, é fato que durante todo processo da aplicação do projeto alguns desafios surgiram e foram apontados pelas docentes. Ter acesso ao parecer das professoras nos auxiliou na compreensão do processo vivido por elas, bem como possibilitou conhecer o que foi ofertado de formações para os/as docentes e o que essas profissionais pensam a respeito do projeto.

Nesse sentido, o questionário abre espaço para que as docentes relatem seus anseios, desabafos e suas angústias. Por outro lado, sabemos que muitos/as docentes preferem não expor seu desacordo com a forma como foram orientados a respeito da estratégia “imposta” pela SEME. Portanto, todos os dados e diálogos são fundamentais para uma análise e reflexão das ações ministradas pelas/os docentes.

Com relação ao perfil das escolas, estas estão localizadas na região sul da cidade e atendem estudantes da Educação Infantil - pré II ao 5º ano do Ensino Fundamental. Os critérios para a escolha das escolas foram além da proximidade entre as duas, a abertura do campo por parte das gestoras das instituições, facilitando, assim, o acesso às informações e o acompanhamento por parte da pesquisadora. Foi observado que, embora haja uma proximidade em relação à localidade entre as escolas, a comunidade das duas se diferencia, porque a escola A atende estudantes de famílias com perfil socioeconômico baixo e com oferta da modalidade de ensino em tempo integral, proporcionando à comunidade daquela localidade uma ampliação da jornada escolar dos/as estudantes, garantindo que tenham atividades diversificadas ao longo do dia. Já na escola B a oferta do ensino é regular, com aulas de recuperação no contraturno, denominadas a partir de 2022 como projeto de Intervenção Pedagógica³.

Nota-se com a visita e conversa com docentes e coordenadores/as que na escola B o perfil econômico das famílias é maior, assim como o acompanhamento delas no processo de aprendizagem dos/as filhos, como afirma a coordenadora, que conhece a realidade das duas escolas: “[...] é notório a diferença em relação a participação dos pais no desenvolvimento da

³ O Projeto de Intervenção Pedagógica da rede municipal de ensino de Ponta Porã consiste em um conjunto de ações articuladas a serem desenvolvidas, em parceria entre a SEME e a equipe gestora das instituições de ensino, professores regentes das classes, e com os docentes indicados para a aplicação do Projeto. A finalidade foi contribuir com o desenvolvimento de habilidades essenciais de Língua Portuguesa e Matemática e teve como objetivo traçar ações para restabelecer uma equiparação da turma.

aprendizagem das crianças nas questões de devolutivas de tarefas e trabalhos, assim como o engajamento nas ações propostas pela escola” (Coordenadora participante 2B, 2022).

Durante as primeiras visitas, conversamos com as/os coordenadoras pedagógicas/os para compreender as etapas seguidas pela equipe escolar, buscando investigar como foram realizadas as orientações por parte da SEME, quais suportes foram dados aos/às docentes, quais dificuldades enfrentaram ao longo da aplicação do projeto, entre outros. Todas as informações foram registradas no diário de campo da pesquisadora. As/os coordenadoras/es, em conjunto com gestoras/es, são os responsáveis por orientar as ações acerca do projeto, repassar informações da SEME para os/as docentes, e vice-versa, bem como acompanhar, monitorar e avaliar a ação ao longo de todo o trabalho. Durante a coleta do material documental junto à SEME de Ponta Porã, também conversamos informalmente com uma Técnica pedagógica, cujos relatos foram registrados no referido diário de campo e compuseram parte das falas analisadas ao longo da pesquisa.

Quanto aos participantes da pesquisa, para além das/os três coordenadoras/es (que também responderam ao questionário), o foco foram aquelas/es professoras/es que ministraram aulas em 2022 no Ensino Fundamental, anos iniciais, nas duas escolas da rede pública da periferia de Ponta Porã e que estavam envolvidas no projeto de RA. Na escola A havia 15 professoras/es envolvidas/os com a RA nas turmas de 3º a 5º ano, mas somente seis entregaram o questionário. Já na escola B 13 professoras/es trabalharam na RA, mas somente cinco deram uma devolutiva. No total tivemos 14 questionários preenchidos. O Quadro 2 detalha o perfil dessas/es docentes participantes.

Quadro 2 – Perfil das professoras participantes do Projeto de Recomposição da Aprendizagem

Professoras e coordenadores/as	Formação	Experiência	Idade	Jornada de trabalho
Professora participante 1A	Normal Superior	14 anos	51 anos	40h
Professora participante 2A	Pedagogia	12 anos	46 anos	32h
Professora participante 3A	Ed. Física	10 anos	36 anos	20h
Professora participante 4A	Pedagogia	15 anos	45 anos	40h
Professora participante 5A	Pedagogia	8 anos	43 anos	40h
Professora participante 6A	Pedagogia	6 anos	43 anos	32h
Professora participante 7B	Pedagogia	10 anos	49 anos	40h
Professora participante 8B	Pedagogia	14 anos	43 anos	40h
Professora participante 9B	Administração/Pedagogia	7 anos	36 anos	20h
Professora participante 10B	Ciências Econômicas/ Geografia/Pedagogia	3 anos	38 anos	20h
Professora participante 11B	Pedagogia	30 anos	52 anos	20h
Coordenadora participante 1A	Matemática/Pedagogia	18 anos	42 anos	40h
Coordenador participante 2A	Matemática	25 anos	44 anos	40h
Coordenadora participante 2B	Pedagogia	17 anos	45 anos	40h

Fonte: Elaborado pela autora com base no questionário preenchido pelos participantes (2022).

Com base nas informações do Quadro 2, podemos observar que as professoras e coordenador/as participantes apresentam em sua maioria licenciatura em Pedagogia, além de experiências profissionais que variam de três a 30 anos. A faixa etária também é diversificada, com idades entre 36 e 52 anos. Além disso, a carga horária de trabalho varia de 20 a 40 horas semanais. Já os/as coordenadores/as, embora já tenham experiência na educação, desenvolvendo trabalho em sala de aula, atuam na coordenação há pouco tempo. A coordenadora 1A está há quatro anos na função de coordenadora, o coordenador 2A está há 11 anos no cargo e, por fim, a coordenadora 2B está há três anos na função. Esses dados refletem a diversidade e experiência do corpo docente e do/das coordenador/as, o que pode influenciar positivamente na implementação de propostas educacionais. Entretanto, ressaltamos a seguinte colocação: não é o tempo de experiência em sala de aula que define se o/a professor/a utiliza práticas inovadoras ou não. Com certeza, a experiência é importante, mas a formação continuada e a busca por atualizações são fundamentais para que um/a professor/a possa oferecer uma educação de qualidade e utilizar meios diversificados de propor aulas dinâmicas e atrativas, facilitando a aprendizagem dos/as estudantes. A constante busca pelo aprimoramento é essencial para acompanhar as mudanças na sociedade e na forma de ensinar. Esse é um tema extremamente relevante para o desenvolvimento da educação, pois demonstra que não basta apenas o tempo de experiência em sala de aula, mas sim o comprometimento com a evolução profissional e a adaptação às necessidades e demandas atuais da educação.

Como instrumento de coleta de dados, o questionário disponibilizado às/aos docentes envolvidos/as no projeto de RA continha 16 perguntas abertas, que foram utilizadas para análise e futuras reflexões, sendo elas:

- 1- Em qual componente curricular você atua? Há quanto tempo?
- 2- Atua em mais escolas, além desta que recebeu o questionário?
- 3- Quais as defasagens de aprendizagens mais evidentes observadas nos/nas estudantes, após o retorno das aulas presenciais?
- 4- Ao ser informada a respeito da estratégia de Recomposição da Aprendizagem, teve resistência em aceitar essa ação? Qual a sua opinião a respeito da estratégia?
- 5- O que você entende por Recomposição das Aprendizagens?
- 6- Em qual turma aplicou a Recomposição da Aprendizagem no ano de 2022?
- 7- Você possui experiência em turmas de alfabetização? Se não, como superou esse desafio ao se ver com a responsabilidade de alfabetizar?

- 8- Quais ferramentas/materiais você utilizou como recurso pedagógico para auxiliar no processo de alfabetização?
- 9- Qual método você utilizou para alfabetizar? Por quê?
- 10- Sabendo que a avaliação diagnóstica inicial foi realizada através da leitura, a orientação da Secretaria, também se referiu aos níveis de escrita. Você tem conhecimento dos níveis de escrita abordados por Emília Ferreira?
- 11- Descreva quais dificuldades você enfrentou após o retorno às aulas presenciais?
- 12- A implementação da Recomposição das Aprendizagens aconteceu de forma consciente, ou seja, você recebeu orientação e/ou formação a respeito da estratégia adotada pela Secretaria Municipal de Educação? Caso tivesse dúvidas, quem lhe auxiliava?
- 13- O projeto de Recomposição das Aprendizagens foi uma ação eficiente no seu ponto de vista?
- 14- Cite pontos negativos e positivos a respeito da Recomposição das Aprendizagens.
- 15- Você percebeu durante o projeto algumas situações constrangedoras entre os alunos que são típicas das ações de *bullying*, considerando a separação dos/as alunos/as de sua turma de origem?
- 16- Você utilizaria a estratégia de Recomposição novamente? Por quê?

Dentre as perguntas, os/as professoras também responderam acerca de sua formação acadêmica e seu tempo de experiência em sala de aula.

Durante a pesquisa tivemos acesso à ficha de avaliação diagnóstica utilizada após cada período de RA, na qual constam dados que demonstraram os avanços, ou não, dos/as estudantes de um nível para outro. A partir desses dados numéricos, foi possível analisar e ter percepções verificando se houve, de modo geral, resultados positivos no desenvolvimento das habilidades essenciais para cada ano escolar, estruturadas segundo parâmetros definidos pela REME. Verificamos quantos/as estudantes não avançaram, conforme os critérios estabelecidos e as possíveis causas para as dificuldades encontradas.

Assim, com relatos obtidos por meio de uma primeira conversa informal com a equipe pedagógica das escolas, registrada no diário de campo da pesquisadora, junto ao material documental disponibilizado pela SEME (e demais documentos a ele interligados) e as respostas a partir do questionário, foram realizadas a descrição e a análise de todo o trabalho desenvolvido nas escolas. Ao avaliarmos os questionários preenchidos pelas 11 docentes, e os/as três coordenadoras/es que apresentaram devolutivas, observamos pontos de reflexões importantes acerca da estratégia de RA, analisados na seção 5 deste trabalho.

Exposto o percurso metodológico, vamos compreender um pouco mais a RA. A seguir trataremos da revisão narrativa de literatura, apresentando os trabalhos encontrados a partir da pesquisa bibliográfica.

2.1 Mapeamento da produção do conhecimento: Recomposição da Aprendizagem

Ao iniciar uma pesquisa, é fundamental situar a investigação entre os estudos existentes para verificar o que já foi produzido na área sobre o tema, o que se pensou a respeito do assunto. Dessa forma, houve a necessidade de, primeiramente, realizar um levantamento para melhor contextualizar esta investigação, com o objetivo de verificar o que outros/as pesquisadores/as produziram e saber quais lacunas precisam ser preenchidas. O levantamento permite mostrar o quanto o tema é inédito, tendo como base diferentes métodos, abordagens teóricas e recorte temporal das pesquisas localizadas.

Sobre a revisão de literatura, Barros (2005) afirma que:

A revisão da literatura e a fundamentação teórica tem como pressuposto primordial esclarecer o que já se produziu sobre o assunto ou tema e quais avanços o projeto propõe estabelecer. A revisão da literatura define os limites e as possibilidades que o tema sugere. Certamente que nem todas as obras que forem importantes para a pesquisa estarão listadas e comentadas na revisão da literatura, mas, apenas aquelas que se mostrarem essenciais para a discussão, seja para apoiar e dar sustentabilidade para a pesquisa, seja para criticar, justificando, portanto, a sua exclusão.

Mediante a revisão de literatura, realizamos uma reflexão e um aprofundamento do tema pesquisado. A partir disso, podemos perceber o quanto a temática proposta foi estudada, quais os/as autores/as e as metodologias utilizadas nessas investigações, os resultados e como as pesquisas podem contribuir para esta em processo de construção. Assim, as leituras e as análises possibilitam conversações futuras com a produção já existente.

À vista disso, buscou-se mapear estudos, como teses, dissertações e artigos em portais de periódicos. Para procurar os artigos, selecionamos as seguintes bases eletrônicas de dados: *SciELO*, portal de periódicos da CAPES e plataforma Google Acadêmico. As teses e dissertações foram pesquisadas no BDTD e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Como descritores, utilizamos “Recomposição da Aprendizagem”, “Recomposição da Aprendizagem AND Alfabetização”, “Recomposição da Aprendizagem AND Pós-pandemia”, “Alfabetização AND nivelamento” e “Recomposição da Aprendizagem AND Educação”, “Alfabetização AND pós- pandemia”, “Letramento AND pós-pandemia”. A escolha desses descritores se deve ao fato deste estudo ter como objeto de investigação a estratégia de RA como forma de diminuir as lacunas deixadas no pós-pandemia.

O recorte temporal se refere ao período de 2010 a 2023. Para a definição do início do recorte temporal, a referência ao termo *Recomposição* foi utilizada no intuito de verificar se desde o início da década de 2010 ele já era mencionado. Constatamos que o termo passou a ser utilizado a partir do período pandêmico, mas isso não quer dizer que anteriormente não eram usadas estratégias para alcançar o sucesso no processo de alfabetização e garantir que os/as estudantes aprendessem as habilidades de leitura e escrita, até porque não é de hoje que as escolas enfrentam desafios no processo de alfabetização dos/as estudantes. O que de fato ocorre é um novo termo para um momento atual que vem sendo utilizado por todo país.

Na BDTD, usando o descritor “*Recomposição da Aprendizagem*”, foram encontrados 25 documentos. Em razão dessa quantidade de trabalhos, não foi necessário utilizar o filtro. Após a leitura dos títulos, nenhuma das obras se relacionava ao tema da pesquisa. Com os descritores “*Recomposição da aprendizagem AND Alfabetização*”, foram localizados três documentos, mas após ler os títulos verificamos que eles não apresentavam ligação com o tema desta pesquisa. Com os descritores “*Recomposição da Aprendizagem AND Pós-pandemia*” não foram encontrados documentos para análise.

Com os descritores “*Alfabetização AND Nivelamento*” foram localizados 1.294, foi aplicado o filtro de 2010 a 2023, e alcançou-se 1.106 trabalhos. Na sequência, usamos o filtro de idioma na Língua Portuguesa e encontramos 1.099 trabalhos. Posteriormente, foi empregado o filtro tipo de documento dissertação, tendo o total de 882. Considerando uma quantidade excessiva de trabalhos e sendo possível usar outros filtros, escolhemos o filtro pós-graduação e, como resultado, encontramos 63 documentos. Após a leitura dos títulos, não foram encontrados trabalhos referentes à temática desta pesquisa. Já nos descritores “*Recomposição da aprendizagem AND Educação*”, encontrou-se 22 estudos, não havendo a utilização de filtros em razão da quantidade de documentos. Pela leitura dos títulos e dos resumos, constatou-se que nenhum deles se aproximou da temática desta investigação.

Nos descritores “*Alfabetização AND Pós-pandemia*” havia 109 trabalhos. Devido à quantidade, foi aplicado o filtro área do conhecimento – educação e tivemos o resultado de 16 trabalhos, os quais, após a leitura dos títulos e resumos, não foram selecionados em razão da abordagem não ter relação com a temática. Finalmente, aplicando os descritores “*Recomposição da Aprendizagem AND nivelamento*”, foram localizados quatro documentos. Nesse caso, não usamos os filtros. Seguindo a leitura dos títulos e dos resumos, não foram encontrados documentos para análise. Desse modo, não foram selecionados trabalhos pela BDTD.

No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com o descritor “*Recomposição da*

Aprendizagem” foram encontrados 10 documentos, dos quais um foi selecionado após leitura do título. Com os descritores “Recomposição da aprendizagem AND alfabetização” identificamos dois estudos, porém após a verificação constatamos que um deles era igual a uma pesquisa anterior, e o outro não se associava ao tema desta investigação. Já com os descritores “Recomposição da Aprendizagem AND Pós-pandemia”, identificou-se apenas um trabalho e, após a leitura do título, ele não foi selecionado porque sua abordagem focava em outro tema.

Ao utilizar os descritores “Alfabetização AND nivelamento” foram encontrados 426 documentos, sendo necessário o refinamento, dada a quantidade de trabalhos. O filtro foi o ano a partir de 2010, diminuindo para 36 trabalhos. Depois fizemos a leitura dos títulos e os excluimos por não abordarem a temática aqui investigada. Com os descritores “Recomposição das aprendizagens AND Educação”, e após a pesquisa, encontramos 12 documentos. Em seguida, realizamos a leitura dos títulos e não identificamos trabalhos relacionados à temática desta pesquisa. Já com os descritores “Alfabetização AND Pós-pandemia” havia cinco trabalhos, e após a leitura dos títulos somente um foi separado para leitura do resumo, porém este também não se relacionava à temática. Usando os descritores “Recomposição da aprendizagem AND Nivelamento” não obtivemos resultados. Concluindo, então, somente um trabalho foi analisado do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Na base de dados eletrônicas da *SciELO*, com os descritores “Recomposição da Aprendizagem”, apareceram três resultados e verificamos que eles não se aproximavam do tema proposto, após a leitura dos títulos. Com os descritores “Recomposição da Aprendizagem AND Alfabetização” nenhum documento foi encontrado. O mesmo aconteceu com os descritores “Recomposição da Aprendizagem AND Pós-pandemia”, “Alfabetização AND Nivelamento”, “Recomposição das aprendizagens AND Educação”, “Alfabetização AND Pós-pandemia” e “Recomposição da aprendizagem AND Nivelamento”. Desse modo, nenhum documento da *SciELO* foi selecionado para análise.

Na plataforma Google Acadêmico, por meio do descritor “Recomposição da Aprendizagem”, foram identificados 31.500 estudos. Utilizamos o filtro ano de 2010 a 2023, e tivemos um resultado de 15.800 trabalhos. Os filtros continuaram sendo usados devido à grande quantidade encontrada. Os filtros ordenar por relevância e idioma (Língua Portuguesa) foram marcados, restando 110 trabalhos cujos títulos foram lidos, e dois foram selecionados para a leitura do título e resumo. Na sequência, com o descritor “Recomposição da Aprendizagem AND Alfabetização”, obtivemos 6.840 resultados. Com isso, foi aplicado o filtro temporal, considerando de 2010 e 2023 e restaram 5.310 documentos. Para reduzir esse

número, utilizamos mais uma vez o filtro do idioma (Língua Portuguesa), caindo para 5.220. Usamos o filtro ordem de relevância e obtivemos 85 trabalhos. Destes, feita a leitura dos títulos, excluímos 84 por não atenderem a proposta da pesquisa, ficando um documento para análise.

Com os descritores “Recomposição da Aprendizagem AND Pós-pandemia”, foram encontrados 3.860 documentos. Com a aplicação do filtro de período específico de 2010 a 2022, identificamos 3.600 estudos. Os filtros idioma Língua Portuguesa e ordem de relevância foram empregados, e diminuiu para um total de 119. Pela leitura dos títulos e resumos, não foram selecionados documentos para análise, pois não tratavam da temática estudada. Os descritores “Alfabetização AND Nivelamento” foram pesquisados, porém não foram encontrados documentos. Já com os descritores “Recomposição da Aprendizagem AND Educação”, localizamos 28.400 resultados. Em razão da quantidade, usamos o filtro período específico de 2010 a 2023, totalizando 15.800 trabalhos. Aplicamos o filtro idioma Língua Portuguesa e ordem de relevância, diminuindo para 153. Ao ler seus títulos e resumos, nenhum documento foi selecionado, por não apresentarem abordagem acerca do que a pesquisa propõe.

Com os descritores “Alfabetização AND Pós-pandemia” foram encontrados 37.500 documentos. Dada essa grande quantidade, foi utilizado o filtro período específico de 2010 a 2023, resultando em 16.300 trabalhos. Considerando esse quantitativo, solicitamos o filtro idioma de Língua Portuguesa e ordem de relevância, tendo o resultado de 3.650. Usamos outra vez o filtro, desta vez o artigo de revisão, e obtivemos 47 resultados. A leitura dos títulos foi feita e constatamos que somente um deles se associava ao tema da pesquisa. Já com os descritores “Recomposição da Aprendizagem AND Nivelamento” encontramos 1.420 estudos, sendo necessária a aplicação do filtro específico de 2010 a 2023, tendo 1.080 documentos. Com essa quantidade de documentos, usamos o filtro idioma de Língua Portuguesa e ordem de relevância, constando 1.060 trabalhos. Então, aplicamos o filtro artigo de revisão e restaram 175. Após a leitura dos títulos, nenhum trabalho foi selecionado por não abordar a temática desta investigação. Concluindo a pesquisa, quatro documentos foram selecionados para análise.

No portal de periódicos CAPES, com o descritor “Recomposição da Aprendizagem”, encontramos 24 documentos. Considerando essa quantidade, não foram usados filtros após a leitura dos títulos, e um deles foi selecionado. Usamos os descritores “Recomposição da Aprendizagem AND Alfabetização”, e não foram encontrados trabalhos com esse tema. Já com os descritores “Recomposição da Aprendizagem AND Pós-pandemia”, obtivemos dois resultados, mas após a leitura do título e do resumo, verificamos que se tratava de uma

abordagem diferente a desta pesquisa. Os descritores “Alfabetização AND Nivelamento” também foram pesquisados: encontramos três trabalhos, e após a leitura do título nenhum deles foi separado para análise por não estarem relacionados à pesquisa.

Com os descritores “Recomposição da Aprendizagem AND Educação”, alcançamos 24 documentos. Nesse caso, o filtro não foi utilizado por se tratar de poucos documentos. Após a leitura dos títulos, 22 trabalhos foram excluídos, restando apenas dois para leitura do resumo e estes não foram selecionados para análise. Os descritores “Alfabetização AND pós-pandemia” foram usados e identificamos 28 documentos. Após a leitura dos títulos, excluímos 26 trabalhos. Os outros dois documentos tiveram seus resumos lidos e não foram selecionados por não se relacionarem ao tema da pesquisa em questão. Com os descritores “Recomposição da Aprendizagem AND Nivelamento” não foram encontrados documentos.

Após a efetivação do levantamento, foi possível selecionar seis trabalhos, a maioria do Google Acadêmico. Vale mencionar que dos 6 trabalhos localizados 2 são do Mato Grosso e um de Mato Grosso do Sul, dando destaque para região Centro-Oeste.

Quadro 3 – Artigos localizados em periódicos (2021-2023)

Autores	Título do trabalho	Ano	Tipo de trabalho	Instituição/estado
Wélida Katiane dos Santos Sousa Lima, Josefa dos Santos Santana Silvia Lopes Lino Witchwastyskis, Adriana do Carmo Marques Maria Aparecida Pereira Carvalho Renata da Penha Coelho Mata.	Desafios da alfabetização pós-pandemia: retratos de duas experiências em uma escola da Rede Municipal de Rondonópolis-MT	2022	Artigo	Anais VIII CONEDU. Campina Grande: Realize UNIVAG-MT
Gerviz Fernandes de Lima, Idalina Maria Sampaio da Silva Feitosa Dias, Edmilson Rodrigues Chaves.	Recomposição da Aprendizagem: caminho e /ou possibilidade através do programa MAIS PAIC	2022	Artigo	UNILAB/IFCE-CE
Janete Hickman, Paulo Roberto Barbosa, Michel da Costa Gledson de Paiva Ferreira, Arlys Jerônimo de Oliveira, Fábio José Antônio da Silva, Alcione Santos de Souza, Glória Fernandes Lima, Tatiana Pereira Veiga Zahal.	A Educação pós-pandemia: uso de tecnologias e a recomposição da aprendizagem em debate	2022	Artigo	Universidade Feevale Brasil
Rodrigo Gonçalves Duarte, Leonardo Felipe Gonçalves Duarte, Dirceu Santos Silva.	Políticas educacionais no retorno das atividades presenciais na pandemia: o caso do Programa de Recomposição de Aprendizagem	2022	Artigo	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)
Ilaine Maciel dos Santos.	O papel da escola e do trabalho pedagógico no processo de alfabetização: uma perspectiva pós-pandemia	2023	Artigo	Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus de Sinop.

Cecília Pinheiro Ribeiro e Rosane Karl Ramos.	Projeto Espiral: uma estratégia para recomposição das aprendizagens	2023	Artigo	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
---	---	------	--------	---

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A partir das informações apresentadas no Quadro 3, verificamos que o maior número de trabalhos se concentra no ano de 2022 e dois são referentes a 2023. Isso se deve ao fato de ser um termo novo que passou a ser utilizado no contexto educacional, compreendendo os conteúdos que não foram vistos pelos/as estudantes. Vale mencionar que embora no início da pesquisa tenha aparecido uma grande quantidade de documentos, muitos deles tratavam do período de fechamento das escolas e das atividades remotas. Nossa pesquisa tem como foco as estratégias utilizadas para superar as lacunas do processo de alfabetização pós-pandemia. Nesse sentido, buscamos verificar quais trabalhos mostravam experiências que viessem contribuir com a investigação em questão. Considerando o estudo realizado pelos/as pesquisadores/as citados no Quadro 3, propomo-nos a apresentar os principais resultados encontrados e as aproximações com a temática desta pesquisa.

Iniciamos com o artigo de Lima *et al.* (2022), intitulado “Recomposição da Aprendizagem: caminho e/ou possibilidade através do Programa MAIS PAIC”. A pesquisa teve como objetivo analisar de que forma os documentos do Programa MAIS PAIC contribuíram para a RA dos/as estudantes, uma vez que, segundo os autores, a defasagem e desigualdade educacional se acentuaram após o retorno das aulas presenciais na rede pública de ensino do estado do Ceará (CE), a partir das consequências da pandemia. Para a elaboração da investigação, os/as autores/as elegeram a abordagem qualitativa, de natureza exploratória, bibliográfica e documental. A análise documental foi realizada com documentos formativos e material pedagógico do projeto PAIC Voando Mais Alto, disponibilizado para as escolas.

Ressaltamos que o estudo buscou investigar a proposta pedagógica implementada em 2022 para os anos iniciais do Ensino Fundamental, nomeada projeto PAIC Voando Mais Alto, articulado ao Programa MAIS PAIC, que é uma política pública do CE e teve como foco a RA em Língua Portuguesa e Matemática, visando contribuir com os/as professores/as cearenses em prol de uma maior qualidade do tempo pedagógico, e oportunizando metodologias diversificadas que atendessem aos diferentes níveis de aprendizagem. A Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC-CE) realizou uma avaliação externa em larga escala e avaliou as competências e habilidades dos estudantes, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), com o objetivo de identificar os níveis de aprendizagens dos/as estudantes de 2º, 5º e 9º ano, para usar os resultados para nortear

propostas interventivas, fornecendo subsídios para a formulação e reformulação, além de monitoramento das políticas educacionais. Com os resultados da avaliação diagnóstica, foi lançado o Plano Curricular Prioritário (PCP) do PAIC Voando Mais Alto, projeto de RA.

Observa-se que no artigo o termo Recomposição das Aprendizagens é mencionado e se diferencia da palavra recuperação, isso porque compreende-se que recompor é algo diferente de recuperar. Muitos/as alunos/as não tiveram acesso aos conteúdos e não desenvolveram habilidades importantes para as próximas etapas, e foi necessário recompor o que ainda não foi visto por eles/as. Destaca-se que, para efetivação do Programa, foram distribuídos materiais pedagógicos e formativos com o intuito de subsidiar e direcionar o trabalho desenvolvido pelos/as docentes. O projeto apresentou os cadernos em volumes com o objetivo de direcionar o trabalho do/a professor/a e teve como foco colaborar para o processo do ensino e aprendizagem dos/as estudantes.

É interessante registrar que cada um dos dois volumes continha oito atividades acompanhadas do gabarito e de orientações para o/a professor/a. Os cadernos eram organizados em três níveis, em ordem crescente de dificuldade. Além dos cadernos, o material de apoio indicou sugestões de rotinas pedagógicas, bem como jogos e dinâmicas educacionais dos componentes de Língua Portuguesa e Matemática. Enfatiza-se que os jogos foram enviados por professores/as e formadores/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com o objetivo de dar suporte pedagógico aos/às professores/as, para que pudessem trabalhar as habilidades do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) e os descritores do SPAECE, a partir de uma metodologia mais lúdica e atrativa para os/as estudantes.

Segundo as autoras, o material pedagógico e formativo ajudou os/as professores/as a compreenderem e ressignificarem sua prática. A flexibilização e a priorização do currículo deram aos/às professores/as um novo rumo, procurando soluções para aliviar os efeitos devastadores da pandemia nos últimos dois anos. Uma variedade de experiências foi proporcionada em sala de aula com o uso do material. Constatou-se que o texto em questão não mostra resultados em relação à RA dos/as discentes, focando mais na prática pedagógica dos/as docentes. Também não menciona pontos positivos, tampouco negativos a respeito do material fornecido pela SEDUC-CE. Vale pontuar que a SEDUC-CE teve o cuidado de direcionar as ações dos/as docentes, disponibilizando o material com atividades e sugestões, a fim de subsidiá-los/as durante a aplicação em suas aulas. É evidente que o uso do material pode ser considerado um suporte que indica o trajeto, a direção a ser seguida pelo/a professor/a, uma ferramenta a mais para contribuir com a prática do/a professor/a. Com o material em mãos, é possível que o/a docente possa acrescentar, adaptar a sua realidade,

agregar a novas atividades e acompanhar as evoluções de seus/as alunos/as.

Por outro lado, o material não garante sucesso no processo de aprendizagem, este é algo a mais, como já mencionamos, e não a “chave” para a solução dos desafios. As políticas públicas são introduzidas nas escolas sem qualquer participação dos/as professores. Eles são apenas informados “do que e como fazer”. Esse tipo de ação também pode ser visto como forma de engessar o trabalho desses/as profissionais que atuam em sala de aula. Isso porque, se analisarmos essa política pública inserida nas escolas do CE, percebemos que o/a professor/a se tornou um mero executor de ações pré-estabelecidas por parte dos governantes.

Por sua vez, no artigo de Santos *et al.* (2022), intitulado “Desafios da alfabetização pós-pandemia: retratos de duas experiências em uma escola da rede municipal de Rondonópolis-MT”, os autores tiveram como objetivo observar práticas de alfabetização com as turmas de 2º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa em questão se situa na abordagem qualitativa apoiada no método (auto)biográfico, adotando como instrumento as narrativas de si para evidenciar quais os prejuízos acarretados no processo de ensino referentes à apropriação das práticas sociais de leitura e escrita pós-pandemia e quais as estratégias elaboradas pelas professoras para a superação da não aprendizagem. A coleta dos dados foi realizada com duas profissionais da rede municipal de Rondonópolis, em Mato Grosso (MT). As autoras realizaram o estudo a partir de análises narrativas, mostrando que era necessário repensar os planos de currículo e os métodos de aprendizagem para criar oportunidades e condições de aprendizagem que favorecessem o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Os autores pontuaram que desafios na educação sempre existiram, porém foram abertas brechas imensas que causaram grande preocupação. Nesse sentido, eles trazem a reflexão de que a escola, ao se deparar com o desafio atual de alfabetizar, precisa propiciar aos/às estudantes condições para aprender a ler e escrever. Na opinião dos autores, compete ao/à professor/a de alfabetização entender que o objetivo da alfabetização é fornecer aos/às alunos/as conhecimentos conceituais que abrangem não apenas a representação gráfica da escrita, mas também a representação graficamente da linguagem.

Para os autores do estudo, a relação entre a criança e o/a alfabetizador/a não pode ser substituída por um adulto não formado para essa ação. Isso porque as relações sociais da criança estabelecem o funcionamento da língua falada e escrita. Nessa direção, a pesquisa analisou as narrativas das professoras participantes, que foram produzidas a partir do roteiro, a saber: “Quais os prejuízos acarretados no processo de ensino referentes à apropriação das práticas sociais de leitura e escrita pós-pandemia? Quais as estratégias utilizadas para a

superação da não aprendizagem?”

Segundo os relatos das docentes, o desafio é encontrar a metodologia/estratégia ideal que proporcione um resultado satisfatório e minimize as defasagens. Elas acreditam em um trabalho pautado na utilização das metodologias ativas, uso dos jogos, por despertarem o interesse das crianças, aguçando a curiosidade, e favorecendo o protagonismo. Para embasar essa colocação, elas citam Ribeiro (2005, p. 236), ao enfatizar que “A experiência indica que a aprendizagem é mais significativa com as metodologias ativas de aprendizagem”.

Por meio da análise dos relatos, observou-se que as professoras, mesmo em um momento tão difícil para a escola, entendem que é necessário o uso de diferentes abordagens para o processo de alfabetização. Elas também devem ter uma intencionalidade pedagógica e olhar individualizado para cada aluno/a, identificando e trabalhando as habilidades não adquiridas para reconstruir a aprendizagem das crianças.

Em relação aos objetivos da pesquisa sobre os efeitos negativos do processo de ensino, na apropriação das práticas sociais de leitura e escrita pós-pandemia e quais estratégias os professores usaram para superar a não aprendizagem, descobriu-se que o uso de técnicas ativas centradas na gamificação⁴ ajudou os/as alunos/as a desenvolverem as habilidades necessárias para superar a não aprendizagem tão acentuada nos estabelecimentos de ensino no pós-pandemia.

Dessa forma, os autores constataram que as técnicas ativas podem ser consideradas benéficas para uma aprendizagem significativa, na qual os/as estudantes são vistos como protagonistas do processo de aprendizagem. Essas técnicas promovem a problemática, a reflexão-ação e a ressignificação de novas descobertas, reafirmando a ideia de que o processo de ensino deve estar vinculado à prática. Por outro lado, os autores puderam demonstrar que as professoras entrevistadas compreendem e vivenciam o período crucial da alfabetização. Elas também refletem sobre seus planos de aula e sobre o quanto é necessário um olhar diferente, reflexivo e atento para a questão da não aprendizagem durante esse período, e para a reorganização de novas propostas de ensino. Ambas as professoras se propuseram a realizar atividades que promovessem o crescimento da criança e o aprimoramento de suas habilidades de leitura, que são essenciais para sua compreensão do mundo.

Santos *et al.* (2022) apontam, como resultado, a evidência que os/as docentes não podem permanecer isolados/as do processo de transformação das propostas educativas. Isso

⁴ É uma estratégia de aprendizagem, utilizada como prática educativa, que consiste em utilizar elementos de jogos no processo de aprendizagem, como, por exemplo, a dinâmica, estratégia, pontuação, desafios, *rankings* e prêmios em alguma atividade específica.

os/as desafia a “aprender a aprender”, lidar com problemas de não aprendizagem, provocar, orientar e mediar os processos educativos que visam aumentar a habilidade dos/as alunos/as na leitura e escrita. Na concepção dos autores, uma vez que a escola é responsável por garantir que os planos de ensino funcionem independentemente da pandemia, ela deve se concentrar principalmente nas circunstâncias de aprendizagem (Santos *et al.*, 2022).

Na afirmação de Santos *et al.* (2022), todos têm ciência de que o processo de alfabetização no Brasil, em sua trajetória, reflete desafios e potencialidades, e que na atualidade a RA dos/as alunos/as emerge como uma necessidade, a partir de um olhar sensível de toda unidade escolar e uma reestruturação das propostas metodológicas, e até mesmo políticas. Portanto, consideram que é necessário implementar políticas públicas destinadas a qualificar os profissionais, formar educadores, fornecer e manter programas de alfabetização. Essas políticas devem ajudar os/as professores/as a reverter o cenário da não aprendizagem e potencializar o aprendizado dos/as alunos/as.

Em seu artigo “A educação pós-pandemia: uso de tecnologias e a recomposição da aprendizagem em debate”, Hickmann *et al.* (2022) tiveram como objetivo a discussão da literatura e da pesquisa qualitativa sobre o contexto da educação pós-pandemia e a RA. O ensino remoto emergencial, que foi mediado pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), fez com que professores/as e alunos/as se adaptassem na rede pública de ensino, até mesmo na rede particular. A pesquisa se utilizou de procedimentos bibliográficos de abordagem qualitativa e sistemática.

Hickmann *et al.* (2022), assim como Santos *et al.* (2022), também evidenciam a dificuldade acentuada nas habilidades de leitura e escrita, constatadas na pós-pandemia, sendo necessário abordar conteúdos que não foram trabalhados durante as atividades remotas, bem como o fato das escolas, principalmente as públicas, serem as mais afetadas com a situação, pois tiveram de se adequar inesperadamente a um novo modelo, o de ensino remoto que ainda estava no começo e exigiu que alunos/as, professores/as, funcionários/as e diretores/as tivessem flexibilidade, paciência e adaptação a uma realidade difícil, que deixou evidente o quão desigual continua o acesso à educação.

Na visão de Hickmann *et al.* (2022), antes da pandemia estudos mostravam as TICs como opções de ensino e metodologias ativas, sendo uma ferramenta a mais para contribuir com a prática pedagógica. No entanto, durante a pandemia, essas ferramentas foram cada vez mais usadas, por que não afirmar a mais utilizada, segundo os autores. Em relação à formação continuada, esta foi encorajada com cursos livres de capacitação, atualização e aprimoramento na literatura. Isso permitiu, na perspectiva de Hickmann *et al.* (2022), que os/as professores/as

tivessem uma variedade de complementos pedagógicos e pontuações em seu currículo.

Hickmann *et al.* (2022) ressaltam que não há um modelo para recompor a aprendizagem, mas é necessário aprender o que não foi assimilado como resultado do isolamento social. Eles lembram também que o/a professor/a não é um/a super-herói/heroína, e sim um ser humano que nesse momento precisa de apoio para desenvolver seu trabalho com qualidade. Eles reforçam que muitas responsabilidades têm ficado a cargo do/a professor/a em todos os aspectos. Esses profissionais têm exercido, muitas vezes, funções que são de responsabilidade da família e da sociedade, assim como mencionado no artigo: “Ele tem sido o médico, o psicológico, o dentista, o assistente social, o que acolhe e etc.” (Hickmann *et al.*, 2022). Para complementar esse raciocínio, os autores citam situações que interferem no agir do/a professor/a, a moradia, a renda, os equipamentos eletrônicos, os livros em casa, a ocupação e o nível de escolaridade dos pais ou responsáveis, o local de estudo, a possibilidade de concentração no ambiente doméstico, a saúde e seus cuidados e suas comodidades domésticas contribuem positiva ou negativamente para o sucesso escolar, para compor índices socioeconômicos.

Sendo assim, Hickmann *et al.* (2022) concluem que as ações para a superação das defasagens de aprendizagens devem ser promovidas de forma a motivar e conduzir a educação adiante, por meio de um conjunto que visa a distribuição de materiais, de formação continuada dos/as docentes, gestores/as e outros/as profissionais da educação, bem como de mapeamentos e implementações de políticas públicas para a promoção e/ou recomposição das aprendizagens e tais ações devem ser colocadas em prática visando diminuir as desigualdades.

Já Duarte, Duarte e Silva (2022) analisaram o PRA-MS, uma política educacional do estado do MS, implementada em 2022, após o retorno das atividades presenciais, com o objetivo de recompor as aprendizagens essenciais e reduzir as desigualdades escolares. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, exploratória, bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica apontou que a pandemia acentuou ainda mais as disparidades, os problemas, as contradições e os fatores de emergência relacionados à realidade da escola pública, dentre elas, os perfis dos/as estudantes, a formação docente e a natureza das políticas e dos projetos educacionais e as desigualdades nos sistemas educacionais, reduzindo os níveis de aprendizagem e rendimento escolar.

Por sua vez, o PRA-MS, como política estadual, assim como pontuaram Lima *et al.* (2022), Duarte, Duarte e Silva (2022) e Santos *et al.* (2022), buscou a RA e a redução das desigualdades educacionais provocadas pelo período de trabalho remoto, por meio de uma reorganização das escolas, com previsão de processos formativos. Além disso, o PRA-MS

buscou atender todos os/as estudantes e requerer uma mudança no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, bem como a inserção de uma unidade curricular no itinerário formativo Intervenção Comunitária, no novo Ensino Médio.

Segundo Duarte, Duarte e Silva (2022), a compreensão do PRA-MS permite a reflexão das diversas frentes, pois não se trata de um projeto simplista, já que a RA tem como proposta englobar tópicos como: “[...] avaliação, currículo, formação continuada e acompanhamento pedagógico”. Dessa forma, seria necessário olhar para os diversos aspectos, como as habilidades que não foram consolidadas a fim de que os/as professores/as sejam instrumentalizados para a construção de estratégias de aprendizagens.

Duarte, Duarte e Silva (2022) destacam que os dados da pesquisa contribuem para uma maior familiaridade sobre o programa, com a intenção de colaborar para o entendimento inicial do desenho da política e de seu contexto de prática, mas ressaltam que ainda são necessários maiores aprofundamentos em relação à percepção dos agentes executores sobre a adesão, pois, como afirma Lotta (2019), os/as professores/as podem, ao executar uma política, agir de forma discricionária, isto é, a discricionariedade no serviço público diz respeito à liberdade, por conveniência e oportunidade, visando adaptar a política, garantir o princípio da supremacia do interesse público. Ou seja, há um pilar estabelecido, o/a professor/a pode adaptar como fará a execução.

Observou-se no estudo de Duarte, Duarte e Silva (2022) que a literatura é veemente em confirmar que o fato dos/as estudantes apresentarem um agravante no processo de aprendizagem é decorrente da falta de acesso à internet, pois o Brasil apresenta dimensões continentais e disparidades regionais. Considera-se que a PRA-MS conta com uma equipe consistente em toda sua estruturação, desde a Superintendência de Políticas Educacionais (SUPED), órgão ligado à SED-MS, que é responsável pela elaboração dos materiais formativos/pedagógicos e recursos financeiros, as Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), que são responsáveis pela formação até chegar na gestão escolar e nos/as professores/as que estão inseridos/as no contexto de prática da política para crianças e jovens. Observamos que, assim como apresentado por Lima *et al.* (2022), no artigo de Duarte, Duarte e Silva (2022) a estratégia aplicada contou com um suporte, além das orientações, um material disponibilizado para as escolas, proporcionando um direcionamento materializado.

Duarte, Duarte e Silva (2022) ressaltam que o contexto de prática e o processo de implementação está apenas no começo e que seu estudo serviu como uma apresentação do desenho do programa, que necessita de estudos qualitativos mais aprofundados sobre a percepção dos agentes que planejaram a ação política, dos sujeitos implementadores e dos

beneficiários. Duarte, Duarte e Silva (2022), assim como os autores já citados, enfatizam que o ensino precisa partir de planejamentos bem elaborados, com o uso de metodologias ativas que despertem o interesse e motivem os/as estudantes, superando práticas mecânicas e descontextualizadas. Porém, segundo a visão desses pesquisadores, para recompor o que não foi possível desenvolver com os/as discentes, é preciso um conjunto de ações e esforços não somente dos/as professores, como também dos órgãos governamentais e de políticas públicas que respaldem os/as educadores.

Vale mencionar que é preciso identificar e valorizar, no trabalho pedagógico, o trabalho do/a professor/a, estando ele/a na linha de frente, no chão da escola, e muitas vezes desempenhando papéis que não cabem a ele/a. É necessário chamar a sociedade para refletir que os/as docentes são essenciais para a educação da sociedade, uma vez que a sala de aula não é apenas um lugar para ensinar crianças, jovens e adultos, mas também um componente da formação ética e cidadã dos/as alunos/as. Portanto, os/as educadores/as compartilham conhecimentos que podem ter um grande impacto nos caminhos que a sociedade toma. Desse modo, o/a professor/a possui a responsabilidade de agir, para além do aprendizado, formando cidadãos livres e críticos, que estão a serviço da transformação social.

Santos (2023) analisou, em seu estudo intitulado “O papel da escola e do trabalho pedagógico no processo de alfabetização: uma perspectiva pós-pandemia”, a importância do ambiente escolar e do trabalho pedagógico no processo de alfabetização e letramento das crianças na perspectiva dos efeitos da pandemia de Covid-19, e quais ações pedagógicas foram produzidas no período subsequente. A pesquisa foi realizada no primeiro semestre de 2023 com seis professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com o objetivo de compreender como a pandemia afetou a alfabetização das crianças e quais estratégias pedagógicas podem ser renovadas para tentar minimizar os problemas. Foram feitas entrevistas semiestruturadas para a coleta de dados em uma escola de educação básica no município de Sinop-MT. A investigação focou nos/nas docentes que vivenciaram o período das aulas remotas. O estudo de caso foi utilizado como metodologia e usaram uma abordagem qualitativa. Após a obtenção dos resultados da coleta de dados, segundo as respostas das entrevistadas, a autora observou que há um aumento na falta de concentração e foco nas aulas, o que dificulta a alfabetização e o letramento dos/as alunos/as após o retorno às aulas presenciais.

Segundo Santos (2023), as relações sociais são fundamentais para o desenvolvimento do ser humano, e se fazem nos ambientes mais diversos. Nessa perspectiva, a autora apresenta a discussão em relação à importância da interação e das intervenções pedagógicas

desenvolvidas na escola. Os/As professores/as entrevistados/as afirmaram que durante o fechamento das escolas as crianças ficaram muito tempo em frente às telas de televisão e celular, uma distração que contribuiu para a falta de atenção e concentração delas, após o retorno à escola, além de muita agitação, dificultando os momentos de explicação do/a docente e de desenvolvimento das atividades. Outro ponto enfatizado pelos/as professores/as foram os protocolos de segurança que ainda deveriam ser mantidos. No processo de alfabetização é essencial, segundo o resultado das entrevistas, que os/as estudantes visualizem o lábio, a forma como é feita a pronúncia de uma letra ou sílaba, porém, devido ao uso obrigatório de máscaras faciais, esse aprendizado foi afetado.

Santos (2023) cita Vygotsky (1984) ao relatar que as funções como a atenção e a memória lógica são significativamente influenciadas pelo contato com o meio, neste caso, a escola, de acordo com os estudos do teórico. Nessa perspectiva, entende-se que para a criança desenvolver as habilidades de leitura e escrita, ela depende de conhecimentos pedagógicos desenvolvidos com intencionalidade pelo/a professor/a.

Santos (2023) constatou em sua pesquisa que após o retorno às aulas, a estratégia utilizada para diminuir a defasagem no processo de alfabetização foi o reforço escolar. Essa estratégia contribuiu muito com o processo de ensino. Além do trabalho com reforço, os/as docentes citaram as metodologias lúdicas para orientar suas práticas pedagógicas. Desse modo, segundo a autora, os jogos e as brincadeiras se consolidam como ferramentas essenciais que auxiliam o/a professor/a alfabetizador/a. Assim, a aprendizagem e as necessidades únicas de cada aluno/a são acolhidas usando metodologias e materiais didáticos disponíveis, articulados em conhecimentos teóricos e metodológicos. Para Santos (2023), foi possível verificar a importância do ambiente escolar e do trabalho pedagógico no processo de alfabetização e letramento dos/as estudantes. Como estratégias para diminuir a defasagem no processo de alfabetização, foi necessário que as professoras agregassem às suas metodologias novas formas de ensinar, utilizando o lúdico como ferramenta fundamental nesse processo.

Ribeiro e Ramos (2023) buscaram, em seu trabalho intitulado “Projeto Espiral: uma estratégia para Recomposição das Aprendizagens”, analisar e refletir acerca da estratégia implementada nas escolas municipais de Petrópolis, no estado do Rio de Janeiro (RJ), a partir de setembro de 2022. O objetivo principal do projeto foi consolidar a alfabetização e o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e compreensão textual de alunos do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental que apresentaram defasagem na alfabetização.

O texto aborda a importância da alfabetização para o desenvolvimento integral dos/as alunos/as e destaca a necessidade de estratégias institucionais para consolidar a alfabetização de estudantes que se encontram em anos escolares fora do ciclo de alfabetização. Além disso, Ribeiro e Ramos (2023) mencionam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os direitos à educação assegurados pela Constituição Federal (Brasil, 1988) e pela Lei n.º 9.394 (Brasil, 1996). Também faz referência aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU), destacando a meta 4, que trata da necessidade de assegurar a educação inclusiva e equitativa, promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida e eliminar as disparidades de gênero na educação. Ressalta também o compromisso regulatório presente no Plano Nacional de Educação (PNE) em relação à erradicação do analfabetismo absoluto.

Por fim, o texto apresenta o Projeto Espiral como uma iniciativa que busca garantir o direito à educação e a RA dos/as alunos/as que mostraram defasagens em relação à alfabetização, destacando a abordagem individualizada e complementar das atividades do projeto. O Projeto Espiral se justifica como um movimento circular que se repete em diferentes níveis, avançando e evoluindo em direção ao objetivo de superar as defasagens de alfabetização. O texto aborda a importância da alfabetização para o desenvolvimento dos/as alunos/as e ressalta a preocupação com as defasagens nesse processo, que podem impactar negativamente seu desempenho acadêmico e sua relação com a leitura e escrita. Além disso, menciona a necessidade de estratégias institucionais para consolidar a alfabetização de alunos/as que se encontram em anos escolares fora do ciclo de alfabetização.

O Projeto Espiral apresenta uma abordagem pedagógica e social integrada, enfatizando a importância de considerar as necessidades individuais de cada aluno/a no processo de alfabetização. Ao propor agrupamentos que levam em conta o conhecimento prévio e as necessidades de consolidação, o projeto busca oferecer atendimento personalizado fora do turno escolar, em um ambiente favorável ao aprendizado. É interessante notar que o espaço dos agrupamentos visa romper com a ideia de “reforço escolar”, promovendo a ampliação do conhecimento e a valorização da formação integral dos/as alunos/as. A dinâmica do Projeto Espiral reconhece que a aprendizagem vai além da dimensão cognitiva, englobando também a construção de relações significativas, a descoberta de interesses e habilidades pessoais, e a formação de uma autoimagem positiva. A analogia com as estações do ano é um recurso interessante para transmitir mensagens que estimulem a empatia, cooperação, autoimagem positiva e saudável, e a superação.

A abordagem do Projeto Espiral parece ser bastante abrangente e voltada para o desenvolvimento global dos/as alunos, promovendo não apenas a alfabetização, mas também o fortalecimento emocional e social. Essa integração entre vertentes pedagógicas e sociais pode contribuir significativamente para o sucesso educacional dos/as alunos/as. O Projeto Espiral aborda não apenas a questão acadêmica, mas também valoriza o desenvolvimento socioemocional dos/as alunos/as. Isso reflete uma compreensão abrangente do processo educacional, reconhecendo que o bem-estar emocional dos/as alunos/as é fundamental para seu sucesso acadêmico e pessoal. Além disso, a ênfase na equidade educacional é extremamente relevante. Ao reconhecer e respeitar as especificidades individuais de cada aluno/a, o projeto buscou criar um ambiente inclusivo que supere as desigualdades educacionais existentes. Segundo Ribeiro e Ramos (2023), isso não apenas beneficia os/as alunos/as diretamente envolvidos no projeto, bem como contribui para uma sociedade mais justa e equitativa.

A abordagem do Projeto Espiral parece ser holística, visando não apenas a alfabetização, mas também a formação de indivíduos confiantes, críticos, reflexivos e autônomos. Essa perspectiva ampla e integrada da educação é essencial para preparar os/as alunos/as para os desafios do mundo real. Em última análise, conforme Ribeiro e Ramos (2023), o Projeto Espiral representa uma abordagem inovadora que reconhece a complexidade da educação e busca não apenas preencher lacunas acadêmicas, mas também promover um ambiente de aprendizado acolhedor e estimulante.

Diante do exposto, constatou-se que o objeto de estudo desta dissertação é inédito, sendo encontradas poucas investigações referentes à estratégia de RA e, destas, ainda não há uma análise específica acerca dos efeitos, na perspectiva dos/as agentes envolvidos. Embora o termo recomposição das aprendizagens apareça em todos os textos analisados, faz referência à importância de ações para diminuir as defasagens presentes no contexto educacional, ampliadas após a interrupção das aulas presenciais em decorrência da pandemia de covid-19. No entanto, os documentos não tratam de modelos ou apresentam quais seriam as estratégias possíveis, mas fazem referência à necessidade da utilização de práticas pedagógicas diferenciadas e distantes do ensino tradicional, uma vez que a geração atual deve ser o centro do processo educativo.

Nessa direção, após a apresentação inicial do percurso metodológico que trilhamos e das principais pesquisas encontradas acerca do tema, na próxima seção trataremos de estudos que contribuem para uma reflexão mais profunda sobre a RA, destacando a importância das estruturas culturais nesse contexto. Ao explorar essa perspectiva, buscamos proporcionar

percepções valiosas sobre como a cultura impacta diretamente a prática educacional, promovendo uma abordagem mais inclusiva e eficaz para o ensino da leitura e escrita.

3 INCURSÕES TEÓRICAS: PERSPECTIVA DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO

Neste capítulo, adentraremos nas incursões teóricas no campo da psicogênese, utilizando-as como aporte fundamental para as análises conduzidas nesta pesquisa. Particularmente, exploraremos os estudos de Magda Soares e Emília Ferreiro, cujas contribuições substanciais nos oferecem um panorama rico e complexo sobre os processos de aprendizagem da leitura e escrita.

Nosso objetivo é estabelecer um paralelo crítico entre essas teorias e o contexto educacional contemporâneo. Ao fazer isso, buscaremos não apenas compreender como essas perspectivas teóricas se manifestam na prática educacional, mas também como podem ser interpretadas e aplicadas de maneira significativa.

Além disso, apresentaremos algumas perspectivas sobre alfabetização e letramento, fundamentais para a compreensão aprofundada do processo de Recomposição da Aprendizagem (RA) que investigamos neste estudo. Esses fundamentos teóricos serão essenciais para orientar nossa análise das hipóteses da escrita, destacando como esses processos cognitivos se desenvolvem e evoluem em diferentes contextos educativos.

3.1 Perspectiva da alfabetização e do letramento

Na contemporaneidade, o campo da educação é permeado por diversas concepções que influenciam diretamente as práticas pedagógicas. Duas correntes em particular têm ganhado destaque no cenário educacional atual: a abordagem da ciência cognitiva da leitura e instrução fônica, que se popularizou com a Perspectiva Nacional de Alfabetização (PNA), e as perspectivas fundamentadas nas concepções de letramento, consciência fonológica e psicogênese.

Enquanto a ciência cognitiva da leitura enfatiza a importância da decodificação precisa das palavras como base para a alfabetização inicial, as abordagens baseadas no letramento vão além da simples habilidade de decifrar textos. Elas destacam o desenvolvimento das capacidades de compreensão, interpretação e uso social da leitura e escrita como componentes essenciais do processo educacional.

Para mim, alfabetização não se limita apenas à aquisição mecânica da habilidade de ler e escrever, mas engloba também o desenvolvimento de competências que permitem ao indivíduo interagir de maneira crítica e reflexiva com os textos que encontra em seu cotidiano.

Este entendimento ampliado da alfabetização está alinhado com as concepções contemporâneas de letramento, que reconhecem a complexidade e a multifuncionalidade da linguagem escrita na sociedade moderna.

A alfabetização e o letramento são conceitos complementares e interdependentes no processo de aquisição da língua escrita. Entendemos que a articulação entre alfabetização e letramento está alinhada com a proposta de transformar as salas de aula em espaços onde os/as alunos/as não apenas memorizem informações descontextualizadas, mas desenvolvam habilidades para compreender as diferentes concepções do mundo. Ao adotar uma perspectiva de letramento, as instituições escolares podem promover não apenas a aquisição de habilidades básicas de leitura e escrita, mas também a compreensão do significado dessas práticas no contexto social mais amplo. Dessa forma, a alfabetização e o letramento se tornam ferramentas essenciais para capacitar as novas gerações a analisarem criticamente o legado cultural da sociedade e participar ativamente na construção de um ambiente social mais justo e igualitário. A alfabetização sempre foi tema de preocupação em todo país, porém atualmente tem sido uma das principais metas da educação brasileira. Antes mesmo da pandemia, o PNE (Brasil, 2014) já apresentava na meta 5, que todos os/as estudantes devem ser alfabetizados até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. As instituições brasileiras não foram capazes de garantir a universalização da alfabetização e o sucesso escolar a todos até o momento. Já a BNCC (Brasil, 2018) trouxe uma mudança estabelecendo o prazo-limite da alfabetização. Antes, assim como já mencionado, ela deveria acontecer até o 3º ano do Ensino Fundamental, de acordo com o PNAIC. Para a BNCC (Brasil, 2018), alfabetização deve se iniciar no 1º ano do Ensino Fundamental, por volta dos seis anos de idade e finalizar até o 2º ano.

Fato é que enquanto a BNCC (Brasil, 2018) e o PNE (Brasil, 2014) estipulam prazos-limites para o processo de alfabetização, mais do que nunca é necessário que todos os segmentos envolvidos no sistema educacional realizem não somente análise dos dados frente à situação real dos/as alunos/as, mas reflitam acerca de tudo que deve ser feito a partir de agora. Um novo olhar, um novo direcionamento, uma oportunidade de se permitir, de se reconstruir e desconstruir, com o objetivo de fazer “o diferente”.

Para melhor esclarecer o que está sendo explicado, precisamos compreender como o processo de aprendizagem ocorre, como a criança aprende a ler e escrever, quais fatores favorecem esse aprendizado e quais as dificuldades, inclusive contextuais, que vão interferir nesse processo. Com a realidade vivida atualmente pelas escolas, temos ciência de que os/as estudantes que ainda não consolidaram o processo de leitura e escrita não estão somente nas

turmas dos 1º, 2º e 3º ano. A real situação do momento pós-pandêmico é alfabetizar estudantes matriculados nas turmas de 3º, 4º e 5º ano. Para esse período o/a professor/a alfabetizador/a precisa ter vários conhecimentos que auxiliam no processo de aprendizagem dos/as estudantes. Com o passar dos anos, um grande número de pesquisas sobre a leitura tem sido destacado devido à importância que esta possui para que a alfabetização e o letramento sejam realizados. A leitura favorece o convívio social, a interação, o enriquecimento do vocabulário, além de ajudar no desenvolvimento cognitivo, emocional e social, sendo uma prática indispensável na formação de um cidadão reflexivo, autônomo e crítico. A leitura e a escrita estão presentes no cotidiano das pessoas e exercem um papel fundamental para a convivência em sociedade, além de contarmos com os meios de comunicação e a tecnologia, cada vez mais presentes. Diante disso, Silva (2015, p. 14) pondera que:

[...] através da leitura aprimora-se a habilidade de prever e construir hipóteses, antecipando o conteúdo a ser lido. Dessa forma, com a competência leitora desenvolvida, o aluno se emancipa para continuar aprimorando-a de forma autônoma. Diante disso, pode-se afirmar que a leitura é uma apropriação cultural que possibilita o acesso a outros conhecimentos.

Sendo assim, faz-se necessária uma alfabetização de qualidade, para que não se aprenda somente a decodificação, mas sim fazer uso da língua. Não podemos tratar de alfabetização sem mencionarmos a necessidade de que esse processo seja realizado em consonância com o letramento.

É preciso que as instituições escolares, responsáveis pelo ensino da leitura e da escrita, desenvolvam as experiências das crianças e dos adolescentes, de tal sorte que eles possam ler e reproduzir diversos textos com autonomia. Para que isso aconteça de forma produtiva, é primordial que, desde a educação infantil, a escola tenha a preocupação com o desenvolvimento dos conhecimentos referentes à aprendizagem da escrita alfabética, assim como daqueles ligados ao uso da linguagem escrita (Melo, 2016, p. 22).

O excerto constata a relevância das instituições escolares no desenvolvimento da leitura e escrita em crianças e adolescentes, ressaltando a necessidade de promover experiências que permitam a autonomia na leitura e produção de diferentes textos. Além disso, enfatiza a importância de iniciar a preocupação com o desenvolvimento dessas habilidades desde a Educação Infantil, abrangendo tanto o aprendizado da escrita alfabética quanto o uso da linguagem escrita. “A escrita tem como principal objetivo permitir a leitura, essa por sua vez é uma interpretação da escrita que traduz os símbolos escritos em fala, afirma

ainda que para quem já sabe ler, parece muito fácil e natural, entretanto para chegar a esse ponto é preciso adquirir certos conhecimentos”.

Essa afirmação revela a relação intrínseca entre a escrita e a leitura, ressaltando que a leitura é, essencialmente, uma interpretação da escrita que transforma os símbolos escritos em linguagem falada. Ademais, ao mencionar que para quem já sabe ler pode parecer fácil e natural, mas que requer a aquisição de certos conhecimentos, evidencia a complexidade do processo de alfabetização e letramento, mostrando que a habilidade de ler demanda um conjunto de aprendizados e práticas. O estímulo à prática da leitura é um dos objetivos fundamentais da comunidade escolar. A leitura é uma ferramenta importante para a expressão e fixação da cultura e dos conhecimentos da sociedade, sendo a principal fonte na aquisição de saberes. Segundo Viegas (1997, p. 13),

[...] ler para gostar de ler, ler para conhecer a língua, ler para conhecer o mundo. O ler para gostar de ler seria a garantia do espaço da leitura-prazer: leitura com a finalidade de divertimento, de gozo; o ler para conhecer a língua seria o momento da apropriação da estrutura da língua portuguesa; o ler para conhecer o mundo seria o momento de desvendar, de descobrir os conhecimentos culturalmente construídos [...] Primeiro a sedução, o encantamento, a paixão, a emoção; depois a tomada de consciência do que se está fazendo a razão, o conhecimento, o domínio. Se o objetivo é gostar de ler, a metodologia precisa ser o prazer, o deleitar-se e só.

A alfabetização se refere ao processo de aquisição do sistema de escrita, ou seja, o aprendizado das letras, sílabas, palavras e frases. Já o letramento vai além da simples decodificação das palavras e envolve o desenvolvimento das habilidades de compreensão e interpretação do que é lido e escrito, assim como a capacidade de produzir textos em diferentes contextos sociais. Alfabetizar em consonância com letrar significa integrar o ensino da leitura e escrita com práticas que promovam o uso efetivo da linguagem em situações reais, contextualizadas e significativas para o/a aluno/a. Dessa forma, é essencial que o processo de alfabetização esteja alinhado com a prática do letramento, proporcionando aos/às alunos/as não apenas a capacidade de decifrar palavras, mas de compreender e utilizar a linguagem escrita de forma crítica e reflexiva em seu cotidiano. Para melhor compreendermos o conceito de alfabetização e letramento, apresentaremos aspectos conceituais desses dois processos, na perspectiva de importantes estudiosos do tema.

Segundo Soares (2012, p. 15), o conceito de alfabetização tem um sentido próprio, específico, sendo concebido como um “[...] processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita”. Já o letramento é entendido pela autora como “[...] estado ou a condição de quem não apenas sabe ler e a escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (Soares, 1998, p. 47). Já Tfouni (1995, p. 20) idealiza que a alfabetização

se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, enquanto o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade.

Segundo Mortatti (2004, p. 98), o letramento está relacionado às funções que a língua escrita desempenha na sociedade letrada. A autora afirma que a escrita tem grande relevância em sociedades grafocêntricas, porque tudo está em torno dela. O letramento tem um impacto na relação, não somente entre os sujeitos e a sociedade, mas entre outros sujeitos.

Letramento está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas, ou, mais especificamente, grafocêntricas, isto é, sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita e em que esta, sobretudo por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas e suas relações com os outros e com o mundo em que vivem (Mortatti, 2004, p. 98).

Assim, é fundamental que o/a educador/a entenda a alfabetização e o letramento como processos complexos, compreendendo que a leitura e a escrita têm diversas aplicações na sociedade. Portanto, é necessário que o/a professor/a reflita a respeito de suas práticas pedagógicas de maneira a promover a alfabetização sob a perspectiva do letramento. O/A professor/a responsável pela alfabetização deve procurar garantir que esses dois processos aconteçam, proporcionando aos/às alunos/as uma aprendizagem abrangente, que não se restrinja apenas à decodificação da leitura e escrita, mas que também inclua a compreensão do significado dessas práticas, preparando-os para a interação social, pois enquanto a linguagem oral é aprendida independentemente de ser ensinada formalmente ou não, a alfabetização depende do ensino, e dentro da habilidade de leitura temos três fases essenciais para serem aprendidas.

Para alfabetizar é preciso ter ciência de como o processo de aquisição da leitura e escrita acontecem, quais recursos utilizar e como proporcionar intervenções significativas. Vale mencionar que a alfabetização não se trata de um conjunto de atividades fragmentadas disponíveis para serem desenvolvidas em grupo, por meio de jogos. Ela caminha ao lado do letramento, e esse talvez seja um dos segredos para o sucesso: compreender não somente como as crianças aprendem a ler e escrever, mas durante a caminhada proporcionar que elas sejam capazes de aprender, compreender e produzir novos conhecimentos.

Fundamentalmente a aprendizagem é considerada, pela visão tradicional, como técnica. A criança aprende a técnica da cópia, do decifrado. Aprende a sonorizar um texto e a copiar formas. A minha contribuição foi encontrar uma explicação, segundo a qual, por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa. Essa criança não pode se reduzir a um par de olhos, de ouvidos e a uma mão que pega o lápis. Ela pensa também a

propósito da língua escrita e os componentes conceituais desta aprendizagem precisam ser compreendidos (Ferreiro, 1985, p. 14).

Na percepção de Ferreiro (1985) a criança não deve ser vista como alguém que ocupa um espaço escolar e recebe informações e mais informações, registram, fazem cópias e não interagem com o meio, ou seja, não participam das construções dos saberes durante o processo de aprendizagem. A alfabetização é o processo de aprendizagem que leva ao desenvolvimento da capacidade de ler e escrever. No entanto, o conceito de alfabetização abrange muito mais do que apenas a codificação e decodificação de signos, incluindo atividades técnicas.

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

Nessa linha, destaca-se a importância do termo alfabetização, ao se referir ao ensino e aprendizado de uma tecnologia específica, a escrita alfabético-ortográfica. As/os autoras/es ressaltam que o domínio dessa tecnologia vai além do simples conhecimento das letras e suas combinações, abrangendo também as capacidades motoras e cognitivas necessárias para manipular os instrumentos de escrita. Dessa forma, enfatizam a complexidade da alfabetização, que envolve o aspecto linguístico, aspectos motores e cognitivos, evidenciando a necessidade de um olhar amplo e integrado para o processo de alfabetização.

Para tanto, refletindo sobre “codificar” e “decodificar”, na concepção de Morais (2005), a escrita é um sistema notacional e não um código.

[...] para alfabetizar e letrar é preciso reconhecer que a escrita alfabética é em si um objeto de conhecimento: um sistema notacional. Na esteira desse posicionamento, além de buscarmos abandonar o emprego das palavras “código”, “codificar” e “decodificar”, parece-nos necessário criar um ensino sistemático que auxilie, dia após dia, nossos alunos a refletir conscientemente sobre as palavras, para que venham a compreender como esse objeto de conhecimento funciona e possam memorizar suas convenções (Morais, 2005, p. 43).

Ele evita utilizar as palavras “codificar” e “decodificar” em seu vocabulário, embora sejam termos muito usados no campo da alfabetização. Para o autor, afirmar que a escrita é um código é ignorar o processo cognitivo que se dá durante a construção da aprendizagem. Para Soares (2020), codificar e decodificar não são suficientes, dado que muitas pessoas possuem os anos iniciais do Ensino Fundamental, mas permanecem na condição considerada

analfabetismo funcional, ou seja, têm muita dificuldade para fazer uso da leitura e da escrita em situações da vida cotidiana. Desse modo, o período de alfabetização deve possibilitar que os/as estudantes tenham contato com vários gêneros textuais⁵, o que contribui significativamente para a aprendizagem dele/a, conectando a leitura à vida cotidiana das crianças. Para Soares (2008, p. 33),

é função e obrigação da escola dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, e isto inclui a leitura informativa, mas também a leitura literária; a leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição; a leitura que situações da vida real exigem, mas também a leitura que nos permita escapar por alguns momentos da vida real.

Muitas ações e estratégias adotam, em resposta ao fracasso na alfabetização, propostas que, em muitos casos, “[...] orientam-se pela mesma concepção restrita de alfabetizar: ensinar a criança a ler (a leitura entendida como decodificação) e escrever (a escrita entendida como codificação)” (Soares, 2020, p. 10). Embora muitas vezes as crianças sejam limitadas a copiar e memorizar informações, elas possuem capacidade para pensar e levantar hipóteses. Por exemplo, enquanto copiam e memorizam os traçados de sílabas ou palavras que lhes são apresentados, elas realizam um esforço intelectual interno para resolver um enigma e descobrir como a escrita alfabética funciona. O/A aluno/a aprende a combinar as letras e começa a escrever de maneira muito semelhante a convencional (Morais, 2005, p. 41).

O processo de alfabetização e letramento é defendido por Soares (2017). Para ela,

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e de escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o *letramento* (Soares, 2017, p. 44).

É válido lembrar que nas avaliações externas direcionadas às turmas de 2º ano, período de alfabetização, são cobrados vários descritores, incluindo a identificação de gêneros. Sendo assim, podemos refletir que se o/a professor/a trabalhar a alfabetização de

⁵ Gênero textual, um conceito diferente de gênero literário, refere-se a um número abundante de textos orais e escritos que se caracterizam por sua estrutura e função comunicativa. Os gêneros textuais são compostos por um ou mais tipos textuais, tendo geralmente um tipo textual predominante. São exemplos de gêneros textuais: o romance, o artigo de opinião, a notícia, a receita culinária, o diário, a bula de remédio, o debate, o anúncio publicitário, a dissertação argumentativa, a crônica, a palestra, o cardápio, o seminário, entre outros. (Gênero [...], 2024).

forma separada ao letramento, provavelmente chegará ao final do ano e muitas crianças ainda não terão visto os vários gêneros, pois esse processo de consolidação demanda tempo.

Para Ferreiro (1985), as questões fundamentais que contribuem para o processo evolutivo dos/as estudantes é compreenderem o que a escrita representa/nota e como a escrita cria representações/notações. Para que isso ocorra, o/a discente precisa entender as características do sistema notacional, ou seja, requer reconstrução mental. O/A estudante precisa compreender que para escrever utilizamos letras, também não se pode criar letras novas e que existe um repertório limitado de palavras em cada língua, que as letras, os números e outros símbolos diferem uns dos outros. Ademais, a criança precisa entender que as letras têm formatos fixos, que a posição da letra não pode variar, senão a letra muda, mas que uma mesma letra tem formatos variados. As letras têm valores sonoros fixos convencionalizados, mas várias letras têm mais de um valor sonoro (a letra O vale por /ó/, /õ/, /ô/ e /u/, por exemplo) e, por outro lado, alguns sons são notados por letras diferentes (o som /s/ em português se escreve com S, C, SS, Ç, X, Z, SC, SÇ) (Ferreiro; Teberosky, 1985, p. 43).

Segundo Morais (2005), se considerarmos que o/a aprendiz deve compreender o funcionamento das letras e outras propriedades essenciais da lógica da notação alfabética dentro de si mesmo, para que ele/a possa avançar no aprendizado do sistema, fica mais evidente como o processo de aprendizado ocorre.

Emília Ferreiro (2001), ressalta a importância dos primeiros esforços de uma criança ao escrever como um valioso documento que requer interpretação cuidadosa para ser devidamente avaliado.

Quando uma criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras, está oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para ser avaliado. Aprender a lê-las, interpretá-las é um longo aprendizado que requer uma atitude teórica definida (Ferreiro, 2001).

Para compreender plenamente esses escritos, é necessário um aprendizado contínuo e uma abordagem teórica clara. Ferreiro argumenta que interpretar essas produções requer não apenas sensibilidade, mas também uma atitude teórica bem definida, enfatizando assim a complexidade e a importância do desenvolvimento da leitura e da escrita na infância.

Ferreiro (2003) indica que aprender a ler e interpretar essas escritas demanda um longo aprendizado e uma postura teórica bem definida, evidenciando a complexidade e a necessidade de compreender as concepções das crianças sobre a linguagem escrita. Assim como enfatiza Morais (2005), baseado em Ferreiro (2003),

[...] é o contato com a notação escrita, em que as palavras são separadas por espaços em branco, o que vai provocar essa “descoberta” de unidades nas palavras orais e permitir ao aprendiz desvendar como é que um todo (palavra falada) tem a ver com outro todo (palavra escrita) e com suas partes (letras) (Morais, 2005, p. 43).

A capacidade de reflexão sobre os segmentos sonoros das palavras que pronunciamos, ou consciência fonológica, é uma das várias dimensões da metalinguística que é essencial para a alfabetização dos/as alunos/as. Essa consciência fonológica engloba uma combinação de habilidades diversas, como contar, reconhecer ou criar unidades sonoras semelhantes, adicionar ou remover segmentos sonoros, e pronunciar individualmente cada um dos sons que compõem uma palavra, sendo estas algumas das operações mentais que os/as estudantes realizam. Diferentes tipos de segmentos sonoros podem ser identificados na linguagem, variando desde rimas, como 'pato' ou 'rato', sílabas como 'cavalo' ou 'casaco'. Esses segmentos também variam de acordo com sua posição na palavra, podendo aparecer no início, meio ou final (Morais, 1996). À medida que as crianças aprendem sobre o sistema sonoro da língua, que consiste em palavras, sílabas e fonemas, o desenvolvimento da consciência fonológica começa. Assim, trabalhar a consciência fonológica, segundo Soares (1996), é fundamental no processo de alfabetização porque acelera a aquisição da leitura.

Diante de todas as reflexões acerca do processo de aquisição das habilidades de leitura e escrita, vemos o quanto o ensino escolar é intencional, o quanto é importante ter tais conhecimentos para auxiliar no processo de aprendizagens dos/as estudantes. Fica fácil compreendermos o porquê de crianças em processo de alfabetização voltarem à escola após o período de afastamento, na maioria das vezes, sem identificar as letras do próprio nome. Desse modo, cabe de maneira intencional uma seleção de atividades e estratégias que vão permitir que a criança assimile o sistema notacional da alfabetização.

A partir dessa perspectiva, o/a professor/a poderá fornecer à criança um ambiente alfabetizador rico em materiais escritos que eles/as devem manusear regularmente e visualizá-los. Ao fazer isso, o/a professor/a os/as ensina a diferenciar as funções escritas, o contexto em que cada texto foi escrito, o significado, uma estrutura contextual, os diferentes formatos, tamanhos e núcleos das letras que compõem o texto e a forma como essas letras são usadas. Com isso, observamos que o ensino de leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental requer procedimentos metodológicos organizados, diretos e sistematizados, considerando as especificidades da alfabetização.

Segundo Soares (1998, p. 17), “[...] alfabetizar é fornecer condições para que as pessoas tenham acesso ao mundo da escrita, tornando-se capaz não só de ler e escrever, mas,

sobretudo, de fazer uso adequado da escrita em todas as funções em que ela tem em nossa sociedade”. Para a autora, letramento e alfabetização são conceitos frequentemente confundidos e sobrepostos (Soares, 2003b); portanto, é importante distingui-los e aproximá-los: a distinção é necessária porque a introdução do conceito de letramento no campo educacional tem uma especificidade em relação ao processo de alfabetização; por outro lado, a proximidade é necessária porque o processo de alfabetização não é apenas distinto e específico. Soares (2001) afirma que o alfabetizado é aquele que é capaz de ler e escrever, enquanto o letrado é aquele que vive em um estado de letramento, e não é apenas aquele que é capaz de ler e escrever, mas também aquele que usa a leitura e a escrita socialmente, pratica a leitura e a escrita e responde às demandas sociais de leitura e escrita.

De acordo com Souza, Oliveira e Amorim (2018), o processo de alfabetização acontece quando as crianças têm a aquisição do sistema convencional da escrita, porém esse processo não ocorre somente quando a criança aprende a ler e escrever, ou quando é ensinada a codificar e decodificar as palavras. É, sobretudo, ser capaz de ler e interpretar textos variados em diferentes situações e vivenciá-los de forma autônoma, sem necessitar do auxílio de outras pessoas. Por isso, não basta alfabetizar, ensinar códigos, junções de letras, métodos únicos, e sim alfabetizar utilizando atividades significativas, com metodologias que despertem o interesse do/a aluno/a e tenham articulação com a vida cotidiana, ou seja, é preciso alfabetizar letrando (Soares, 2021). Para Soares (2021), alfabetizar letrando é sempre partir de textos escritos pelas crianças, de histórias lidas pelo/a professor/a, e sempre em condições sociais e culturais da escrita da comunidade em que vivem as crianças. O foco está em Alfabetrar. Conforme a autora, “[...] ao se apropriarem da escrita alfabética, as crianças adquirem capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais, culturais e pessoais que envolvem a língua escrita — à alfabetização se acrescenta o letramento [...]” (Soares, 2020, p. 203).

A ideia de letramento foi introduzida na sociedade como uma maneira de explicar e acompanhar o desenvolvimento social, econômico e cultural da nação e do mundo. O letramento abrange uma variedade de conhecimentos, capacidades, valores e funções sociais, por isso é complexo defini-lo.

O letramento focaliza os aspectos sócios históricos da aquisição da escrita, entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escrita de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas “letradas” em sociedades ágrafas. Desse modo, o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social (Tfouni, 2002, p. 9).

Val (2006, p. 19) define o conceito de letramento:

Não se trata de escolher entre alfabetizar ou letrar, trata-se de alfabetizar letrando. Quando se orienta a ação pedagógica para o letramento, não é necessário nem recomendável, que, por isso, descuidem-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 a dimensão especificamente linguística do “código”, que envolve os aspectos fonéticos, fonológicos e sintático. Do mesmo modo, cuidar da dimensão linguística, 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 sequenciais, isto é, vindo um depois o outro, como se o letramento fosse uma espécie de preparação para a alfabetização, ou então, como se a alfabetização fosse condição inseparável para o início do processo de letramento.

Nesse ponto de vista, compreende-se que o letramento e a alfabetização são conceitos distintos, mas indissociáveis e interdependentes. Não se trata de escolher um em detrimento do outro, mas sim de trabalhar simultaneamente sem separar os dois processos, pois a aquisição das competências de leitura e escrita ocorre simultaneamente nas práticas sociais, incluindo a leitura. Devido às contradições e mediações que os compõem, os processos de alfabetizar e letrar não devem ser realizados de maneira dicotômica. Como destaca Soares (2016), o ato de aprender a ler e escrever é um processo de aprendizagem complexo que requer uma abordagem pedagógica bem interativa:

[...] aprendizagem inicial da língua escrita é um fenômeno extremamente complexo: envolve duas funções da língua escrita – ler e escrever – que, se se igualem em alguns aspectos, diferenciam-se em outros; é composto de várias facetas – aqui consideradas como faceta linguística, faceta interativa e faceta sociocultural – que se distinguem quanto à sua natureza, ao mesmo tempo que se complementam como facetas de um mesmo objeto; é estudado e investigado fracionado em suas diferentes funções e facetas, cada uma delas assumida, isoladamente, como objeto de determinadas ciências (Soares, 2016, p. 23).

A autora aborda elementos que envolvem a aprendizagem da língua escrita diante desta complexidade. Ela se destaca como facetas distintas da alfabetização, cada uma com suas próprias bases e características interconectadas.

O processo de alfabetização com foco no letramento busca guiar a criança no aprendizado da leitura e escrita, proporcionando experiências reais por meio de materiais, como livros, revistas e jornais, que são comuns na escola e na sociedade. Além disso, criam-se situações que tornam a produção de textos necessária e significativa, substituindo as abordagens tradicionais por práticas mais integradas ao contexto social e cultural do/a aluno/a.

Para alfabetizar letrando, deve haver um trabalho intencional de sensibilização, por meio de atividades específicas de comunicação, como escrever para alguém que não está presente (bilhetes, correspondências escolares), contar uma história por escrito, produzir um jornal escolar, um cartaz etc. Assim a escrita passa a ter função social (Carvalho, 2010, p. 69).

Na educação não existe um método específico para alfabetizar e letrar, pois cada aluno/a possui uma forma de aprendizagem diferente da outra. Como existem vários métodos para ensinar, cabe ao/à professor/a conhecer seus/suas alunos/as e escolher a melhor forma para aplicar na sala de aula, proporcionar estímulos e possibilitar experiências, pois só assim irá obter resultados positivos na aprendizagem.

A alfabetização é um processo de aquisição individual de habilidades requeridas para o uso da leitura e da escrita nas sociedades em que isso se faça necessário. Ou seja, aprender a ler e escrever são inserir-se no uso da escrita e da leitura para o desfrute de uma maior liberdade nas sociedades que funcionam mediadas por materiais escritos (Silva, 2004, p. 316).

Nessa perspectiva, destaca-se a alfabetização como um processo individual de aquisição de habilidades essenciais para o uso da leitura e escrita. Ela ressalta que aprender a ler e escrever não é apenas um ato mecânico, mas sim uma forma de participar ativamente do mundo letrado, o que proporciona maior liberdade e autonomia nas sociedades em que a escrita desempenha um papel fundamental. A capacidade de utilizar a leitura e a escrita é fundamental para o pleno engajamento nas esferas sociais e culturais que dependem do domínio dessas habilidades.

A alfabetização e o letramento são processos diferentes de aprendizagem da linguagem, mas funcionam juntos, como já evidenciado. A alfabetização é o fundamento de uma educação crítica e emancipadora. É considerada uma fase crucial no processo de formação dos/as alunos/as, porque ajuda a desenvolver a escrita, a leitura, os conhecimentos, a comunicação e a construção de saberes, bem como a formação de leitores competentes. O letramento, por outro lado, é o processo no qual as pessoas aprendem a relevância dos textos que são discutidos na vida cotidiana, o que facilita suas interações sociais. Letramento, de acordo com Soares (2010), é mais do que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto em que a escrita tenha sentido e faça parte da vida do/a aluno/a, e nesse processo não basta apenas juntar letras para formar palavras e reunir palavras para compor frases, deve-se compreender o que se lê, assimilar diferentes tipos de textos e estabelecer relações entre eles.

Para obter resultados positivos no processo de alfabetização e letramento, o/a professor/a deve dominar a forma e o conteúdo, ou seja, ter conhecimento das técnicas apropriadas para ensinar seus/suas alunos/as. “Letramento é o resultado da ação de ensinar e

aprender as práticas sociais de leitura e escrita, um estado ou condição que se adquire, um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (Soares, 2003a, p. 31). Ao ensinar a alfabetização e o letramento, é crucial utilizar a atividade lúdica por meio de brincadeiras, jogos e leitura. Isso ajuda a desenvolver as habilidades de leitura e escrita dos/as estudantes, de interação, raciocínio, curiosidade, tomada de decisões e autoconhecimento, além de promover o prazer do aprendizado.

O educador deve oferecer formas didáticas diferenciadas, como atividades lúdicas para que a criança sinta desejo de pensar. Isso significa que ela pode não apresentar predisposição para gostar de uma disciplina e por isso não se interessa por ela. Daí a necessidade de programar atividades lúdicas na escola (Santos, 2010, p. 4).

É notável que cada vez mais é necessário adquirir habilidades de leitura e escrita em contextos práticos que, ao longo do tempo, vem passando por mudanças constantes para lidar com as demandas da sociedade, que é cada vez mais letrada. Nesse contexto, a ideia de letramento tem mudado: expandiu-se e seu uso isolado acabou deixando de levar em conta a diversidade de línguas disponíveis ou os diversos ambientes, contextos, comunidades e culturas em que são utilizadas.

Assim, para Tfouni (1995, p. 20), letramento advém das consequências sociais e históricas da introdução da escrita em uma sociedade, “[...] as mudanças sociais e discursivas que ocorrem em uma sociedade quando ela se torna letrada”. É preciso que as instituições educacionais tomem um papel novo e envolvam em suas práticas pedagógicas o letramento a partir da realidade local, os quais possibilitam conviver com as diferenças e podem trazer sentido aos envolvidos. É essencial que as escolas estejam preparadas para lidar com os novos desafios que se intensificaram no contexto atual.

Emília Ferreiro, psicóloga e pesquisadora Argentina, não apresentou métodos pedagógicos específicos, mas sim investigou os processos de aprendizagem das crianças na aquisição da leitura e escrita, tentando entender como o/a aluno/a aprende. Ela se tornou uma crítica da alfabetização tradicional ao observar os processos de construção da alfabetização e da escrita de crianças. Ferreiro questionou a abordagem tradicional que via a alfabetização como um processo linear, no qual as crianças passavam por estágios predefinidos de aprendizado da leitura e da escrita. Ao observar as crianças em seus processos de aprendizado, Ferreiro identificou que elas muitas vezes desenvolviam estratégias próprias para compreender a escrita, mesmo que essas estratégias não seguissem a lógica do sistema alfabético convencional. Ela destacou a importância de compreender e respeitar essas estratégias, e não forçar as crianças a se encaixarem em um modelo preestabelecido de

alfabetização. Assim, ocorreu uma grande mudança de perspectiva sobre o processo de aprendizagem da escrita nos anos de 1980, a partir das ideias dessa pesquisadora.

No contexto da aprendizagem da leitura e da escrita, especialmente, Ferreiro (1996) afirma que esses são sistemas construídos gradualmente. As primeiras escritas pelos/as alunos/as no início do curso de aprendizagem devem ser pensadas como produções experimentadas, pois de alguma forma os seus esforços foram depositados nos papéis para representar algo. “A alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior a uma escola e que não termina ao terminar uma escola primária” (Ferreiro, 1999, p. 47).

De acordo com a abordagem tradicional da educação, o objetivo da alfabetização era ensinar os/as alunos/as letras e seus traçados, deixando de lado os processos cognitivos e suas conexões com o cotidiano da criança. Todavia, esse tipo de abordagem não cabe nesse momento, até porque os avanços e os documentos norteadores que regem a educação caminham para propostas de alfabetização e letramento, que tem o/a estudante como centro do processo de aprendizagem. Para Ferreiro (1999), a leitura não é apenas a decodificação mecânica destes grafismos; a alfabetização é uma parte complexa da construção linguística e não a simples codificação mecânica de sons que ouvimos. Como as crianças já atribuíram significados à escrita antes de compreendê-la, é essencial conhecer suas percepções sobre o assunto.

Assim, saber estes significados anteriores e como se transformam durante o processo de alfabetização é essencial para que se possa superar a lógica tradicional e mecanicista que impera nas escolas, bem como para que não se use das terminologias propostas por Ferreiro quando, na verdade, se está apenas usando-as como sinônimos novos para práticas antigas. Não se trata de esquecermos das especificidades da alfabetização, mas entender estas dentro de um processo dinâmico que ocorre dentro e fora da escola e não como estruturas estanques que apenas a escola administra.

Ferreiro e Teberosky (1986) afirmam que as crianças aprendem e escrevem em cinco níveis diferentes de hipóteses, são eles: pré-silábico, intermediário, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Magda Soares, importante pesquisadora brasileira na área da alfabetização, também descreve os níveis de escrita em suas obras, oferecendo uma visão contemporânea e detalhada sobre o processo de alfabetização. Para melhor compreensão dos níveis da escrita, vamos abordar de forma sintetizada cada uma das hipóteses segundo Magda Soares.

Nível pré-silábico: neste nível de escrita, a criança conhece algumas letras do alfabeto, mas a forma como as usa demonstra que ainda não entende a escrita como representação gráfica da fala, ainda não consegue relacionar as letras, com os sons da língua falada. Nesse momento, muitas crianças acreditam que, para escrever uma palavra, são necessárias pelo menos três letras (critério da quantidade mínima de caracteres). Além disso, pensam que não podem repetir letras na mesma palavra (critério da variedade interna de caracteres). Muitas não acham possível ler apenas duas letras juntas, como pá ou só. Em alguns casos, observa-se o que se entende por realismo nominal: a criança relaciona o tamanho das palavras a características visuais ou funcionais dos objetos que elas nomeiam. Sabe que a escrita é uma forma de representação. Podemos identificar no nível pré-silábico algumas características, como mostra a Figura 4.

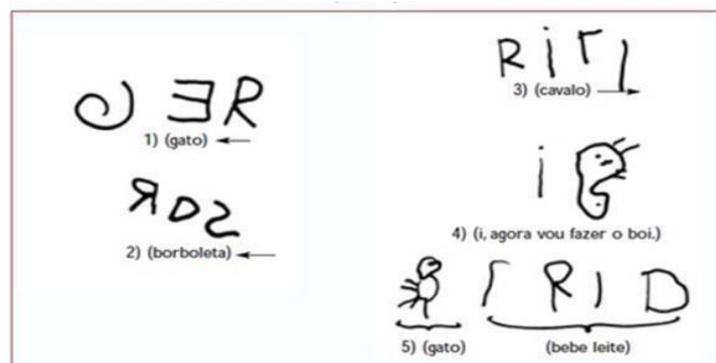
Figura 4 – Nível pré-silábico



Fonte: Ponta Porã (2022a).

➤ Podem usar letras ou pseudoletas.

Figura 5 – Nível pré-silábico

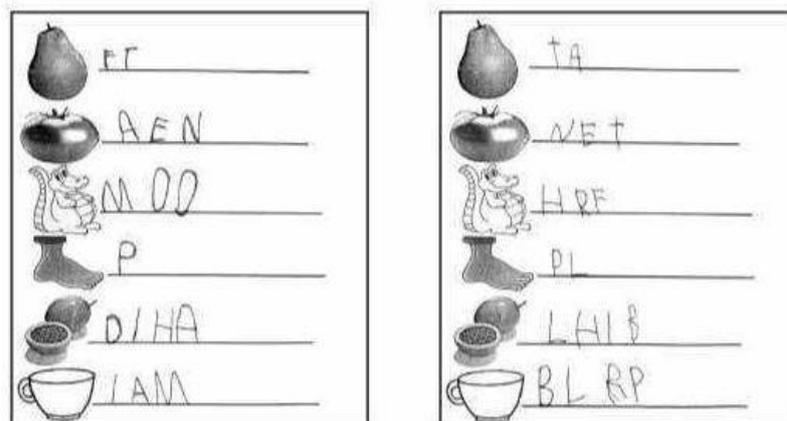


Fonte: Ponta Porã (2022a).

- Não compreende que a escrita é a representação da fala;
- não diferencia letras de números;
- reproduz traços típicos da escrita de forma desordenada;
- relaciona o tamanho da palavra com o tamanho do objeto (realismo nominal);
- usa letras do nome para escrever tudo;
- não aceita que seja possível escrever e ler com menos de três letras;
- leitura global: lê a palavra como um todo.

Nível silábico: quando a criança se torna capaz de segmentar a cadeia sonora da palavra em sílaba e, em escrita inventada, representar cada sílaba por uma letra, já revela consciência de que a palavra é constituída de segmentos sonoros representados por letras. De início, porém, escolhe qualquer letra para representar cada sílaba. Escreve silabicamente — uma letra para cada sílaba, mas as letras que escolhe não têm relação com os sons dos fonemas presentes na sílaba. Isto é, ainda não adquiriu a capacidade de fonetização — a capacidade de perceber, na sílaba, sons individuais (fonemas) representados pelas letras que a compõem. É uma escrita silábica sem valor sonoro, conforme Soares (2021, p. 87). Observe a Figura 6 com o exemplo de como as crianças escrevem silabicamente as palavras pera, tomate, jacaré, pé, maracujá, xícara.

Figura 6 – Nível silábico



Fonte: Soares (2020, p. 87).

As duas crianças escrevem silabicamente — uma letra para cada sílaba da palavra, evidenciando segmentação das palavras em sílabas. Para Soares (2020), anterior ao nível silábico-alfabético, encontra-se o nível silábico com valor sonoro, em que as crianças

escrevem silabicamente, uma letra para cada sílaba da palavra, mas escolhem aquela que corresponde ao som que mais se destaca na pronúncia da sílaba.

Figura 7 – Nível silábico



Fonte: Ponta Porã (2022a).

Nível silábico-alfabético: neste nível há um avanço qualitativo — a criança percebe que o som de algumas sílabas pode ter segmentação em mais de um som (mais de um fonema), e disso resulta um avanço quantitativo — a criança usa mais de uma letra para essas sílabas. Esses avanços evidenciam que a criança percebe que uma sílaba pode ser segmentada em mais de um som, ou seja, já identifica alguns fonemas e relaciona os sons com as letras que os representam. Alcançando esse nível, a criança avança em geral rapidamente para a capacidade de segmentar todas as sílabas das palavras em elementos fonêmicos intrassilábicos, que representa pelas letras correspondentes, o que exige talvez mais do que nas etapas anteriores a orientação explícita das relações entre fonemas e letras.

Figura 8 – Nível silábico-alfabético



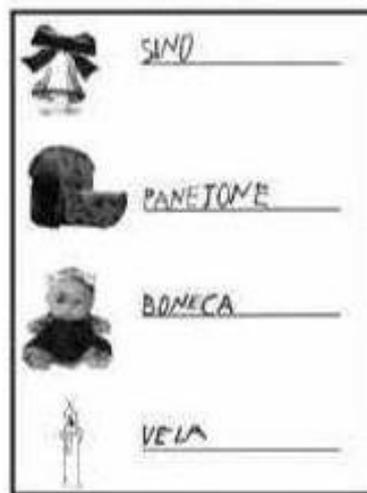
Fonte: Soares (2020, p. 109).

Vemos que nos dois exemplos as crianças estão avançadas no nível silábico-alfabético, uma letra para representar uma sílaba.

Nível alfabético: as crianças nesta hipótese de escrita escrevem estabelecendo correspondência entre fonemas e letras, mesmo que a ortografia não seja convencional, ela se encontra no nível alfabético. A criança já consegue reproduzir adequadamente todos os fonemas de uma palavra, caracterizando a escrita convencional. Domina, enfim, o valor das letras e sílabas.

- Faz a correspondência entre fonemas (som) e grafemas (letras);
- ainda não domina as normas ortográficas da língua;
- escreve como fala;
- compreende a função social da escrita: comunicação;
- conhece o valor sonoro de todas ou quase todas as letras;
- apresenta estabilidade na escrita das palavras;
- compreende que cada letra corresponde aos menores valores sonoros da sílaba;
- procura adequar a escrita à fala;
- faz leitura com ou sem imagem;
- inicia preocupação com as questões ortográficas;
- separa as palavras quando escreve frases;
- produz textos de forma convencional.

Figura 9 – Alfabética



Fonte: Soares (2020, p. 121).

Assim, para intervir e ajudar os/as estudantes durante a aplicação do projeto de RA, observamos que foi necessário conhecer ou relembrar as hipóteses da escrita por nível e identificar em que nível a criança se encontrava. Lembrando que nas turmas agrupadas, os níveis 1 e 2, referente a Letras e Palavras, ficavam juntas. Isso indica que havia estudantes da maioria dos níveis citados em uma mesma sala.

Com relação à separação por níveis de escrita, Soares (2020) representa, na Figura 14, a coexistência e correlação entre a conceitualização da escrita pela criança evidenciada pela pesquisa psicogênica, o desenvolvimento da sensibilidade aos sons da fala e as possibilidades de sua segmentação na perspectiva fonológica e o conhecimento das notações alfabéticas, as letras (Soares, 2020, p. 137).

Figura 10 – Etapas de hipóteses da escrita



Fonte: Soares (2020).

Aqui notamos que diferente dos níveis de escrita apresentados por Ferreiro (1999), Soares acrescenta mais um nível, o ortográfico. Analisando a Figura 10, a extensão e o final das setas superiores e inferiores ao longo do processo de conceitualização da escrita que se desenvolve no contexto do letramento, a criança se apropria do sistema alfabético de escrita contemporaneamente ao convívio com os usos desse sistema com a leitura e a escrita (Soares, 2021, p. 137).

Em se tratando da RA, salientamos que na sala de aula em que os/as estudantes foram agrupados no nível Letras e Palavras havia àqueles que estavam na hipótese pré-silábica, silábica sem e com valor sonoro, e silábica-alfabética. Nessa direção, o nivelamento realizado a partir dos níveis de leitura não coincidia com os níveis de escrita observados. Para tanto, era necessário um trabalho individualizado, um olhar para as particularidades de cada discente e atividades para atender cada hipótese. As crianças que estavam no nível pré-silábico não diferenciam letras de números. Demonstram que ainda não entendem a escrita como representação gráfica da fala. Escrever e desenhar têm o mesmo significado. Já àquele que estava na hipótese da escrita silábica, para escrever, usa uma letra que tem correspondência com cada sílaba da palavra, geralmente a vogal. Na silábico-alfabética, a criança percebe que, em nossa língua, a maioria das sílabas é constituída por mais de um som e começa a representar algumas sílabas com mais de uma letra. No nível alfabético, as crianças escrevem de forma fonética, isto é, a sua escrita é relacionada ao som que ouvem e, então, enfrentam as questões ortográficas. A leitura do/as estudantes considerados no nível

alfabético, dependendo da fluência durante a leitura, ficavam agrupados no nível Palavra, Parágrafo ou Texto.

Considerando esses desafios explícitos ao/à docente, entender esse processo de alfabetização para as turmas do 1º e 2º ano é algo esperado, dentro da faixa etária do/a estudante, mas de fato é desafiador ter a responsabilidade de fazer todo esse trabalho das hipóteses da escrita, ou seja, o processo de alfabetização nas turmas de 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, levando em conta os objetos do conhecimento a serem trabalhados em cada ano.

Para que os/as alunos/as possam usar a leitura e a escrita com competência no dia a dia, é imperativo que o cotidiano escolar inclua esses conhecimentos. Nessa direção, a próxima seção dedica-se à apresentação e análise do projeto de RA que, como uma estratégia utilizada no pós-pandemia para auxiliar no processo de alfabetização, foi implementado no município de Ponta Porã-MS. Buscamos compreender como se deu o processo e as nuances que afetaram a sua implementação.

4 RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM COMO PROCEDIMENTO ESTRATÉGICO: DOCUMENTOS ORIENTADORES E PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO

Na seção 4 deste estudo, exploraremos a recomposição da aprendizagem como um procedimento estratégico crucial, focalizando especialmente nos documentos orientadores utilizados pela Secretaria Municipal de Educação de Ponta Porã, para a elaboração do projeto. Investigamos como tais documentos são selecionados e empregados como base para a formulação de políticas educacionais que visam melhorar e adequar os métodos de ensino às necessidades contemporâneas. Este exame crítico dos documentos orientadores também nos permitirá analisar o processo de implementação dessas políticas, destacando os desafios enfrentados e as estratégias adotadas para assegurar que as diretrizes sejam efetivamente aplicadas no ambiente educacional.

Se analisarmos na literatura, até 2021, o termo Recomposição da Aprendizagem não fazia parte do vocabulário escolar. De acordo com o dicionário Michaelis, recomposição significa, entre outras conotações, “[...] dar uma nova composição ou reorganizar algo”. Já no Dicionário Criativo, o termo aparece como restituição de formato anterior e reconstituição. Esta definição representa o período vivenciado nas escolas, após o retorno das aulas presenciais. Os estudos sobre a RA são recentes e por isso percebemos a carência de trabalhos e artigos publicados relacionados a essa estratégia, adotada a partir de 2021, por diferentes estados brasileiros, como medida para apoiar docentes e estudantes. No entanto, destacamos que apesar de o termo RA ser atual e não ter sido utilizado anteriormente a 2021, não quer dizer que não havia estratégias para combater as dificuldades e defasagens na aprendizagem dos/as estudantes. Isso porque há muito tempo experiências, programas e metodologias já foram utilizados como forma de superar os desafios encontrados no processo de alfabetização e letramento.

A RA é vista como um conjunto de ações necessárias para enfrentar a defasagem após o retorno das aulas presenciais. Ela é composta por várias ações e atividades que, unidas, têm a finalidade de impulsionar o processo de ensino e aprendizagem, considerando estudantes em diferentes níveis de aprendizagem. Esse conjunto de estratégias pode variar de acordo com casos específicos, com a realidade de cada lugar e depende de uma série de fatores para ser colocado em prática.

De modo geral, discutir a RA é admitir que há conteúdo dos anos letivos de 2020 e 2021 aos quais os/as estudantes não tiveram acesso de maneira adequada, nem eficiente, mas

que são pré-requisitos fundamentais para os anos seguintes. Significa que não se pode deixar de trabalhar os conteúdos que se perderam, muito menos os conteúdos esperados para o ano letivo atual. A RA é, portanto, uma perspectiva de reformulação do currículo escolar e de abordagens metodológicas que surgem com caráter emergencial.

É importante evidenciar que grande parte dos materiais produzidos acerca do processo identificado como RA foi elaborado por instituições e grupos editoriais privados, tais como a Revista Nova Escola, Instituto Vozes da Educação, Instituto Reúna, Natura, Plataforma Ecossistema Educacional, Fundação Lemann, dentre outros, pois as produções científicas especificamente sobre a RA ainda são incipientes, devido ao ineditismo do tema frente aos efeitos de uma pandemia na educação⁶. Assim, algumas políticas formuladas, a exemplo daquelas implementadas pelo MS e pela cidade de Ponta Porã, utilizaram materiais elaborados por esses grupos na estruturação de suas políticas e estratégias em contexto emergencial pós-pandemia.

Durante o processo de análise documental, observamos que os materiais utilizados na formação continuada em serviço⁷ foram os mesmos disponibilizados por e-mail para as escolas. Entre os materiais construídos para a implementação do projeto de RA aplicado em Ponta Porã, encontramos o projeto contendo o passo a passo das ações a serem implementadas, composto por 16 páginas. No projeto havia orientações a respeito da avaliação diagnóstica a partir da leitura realizada pela coordenação escolar e na sequência a organização dos/as estudantes em grupos, ou seja, separados pelo nível de leitura que se encontravam- letras, palavras, parágrafos e textos. Também verificamos a orientação/sugestão que as portas das salas de aulas tivessem uma marcação ou temáticas com objetivo de que os/as estudantes não se sentissem constrangidos com a mudança de sala. As escolas também receberam *slides* com explanação dos níveis de escrita⁸, apresentação do projeto e material elaborado pelo Instituto Vozes da Educação. Cabe aqui uma reflexão referente ao material utilizado pela SEME, elaborado pelo Instituto Vozes da Educação, em parceria com a Fundação Lemann e o Instituto Natura, no qual foram mapeadas práticas que, segundo esse Instituto, seriam bem-sucedidas de RA implementadas por países que vivenciaram momentos de crise. O Instituto buscou saber como esses países saíram dessa situação e elaborou um

⁶ Evidenciamos o ineditismo do tema, relacionado especialmente ao termo Recomposição da Aprendizagem, no entanto, há diversas pesquisas realizadas em relação ao fracasso da alfabetização em outros contextos e propostas de atuação em diversas frentes, buscando a recuperação das aprendizagens, o reforço escolar e/ou outras possibilidades de práticas educativas nessa direção.

⁷ Formação continuada em serviço era oferecida no espaço escolar com acompanhamento do/a coordenador/a pedagógico/a durante suas aulas, bem como em sábados letivos, onde coordenação e direção preparavam momentos de estudos dentro da necessidade da equipe escolar.

⁸ Serão mais bem delineados nas próximas páginas.

material a partir dessas experiências. O levantamento internacional sobre as estratégias realizadas teve o objetivo de apoiar as redes de ensino, subsidiando o pensar sobre suas próprias ações locais de enfrentamento aos desafios presentes após o retorno às aulas presenciais, na educação de crianças e adolescentes de todo o Brasil.

Ao analisarmos os conteúdos encontrados durante as pesquisas, verificamos que a disponibilidade dos materiais elaborados pelos institutos, mencionados anteriormente, são facilmente encontrados na internet, o que pode ter sido um fator da escolha por esse tipo de orientação pelo município pesquisado. Nessa direção, também há a necessidade de nos questionarmos: qual seria o interesse desses institutos privados ao criar esse material para a educação básica das escolas públicas? Por que no conjunto de parceiros não existem representantes da educação pública? Será que todo o investimento de tempo, de mão de obra e de materiais para “subsidiar as Secretarias de todo o país” busca simplesmente favorecer um ensino de qualidade a todos? O que significa uma instituição privada definir estratégias para a educação pública? Tais questões são preponderantes para compreendermos os rumos da educação. A influência de institutos privados, como da Fundação Lemann e do Instituto Natura, na educação básica pública pode levantar questões sobre a falta de equidade e transparência no sistema educacional. Embora tais institutos possam ter boas intenções, é importante garantir que a educação pública receba o suporte adequado do governo e não fique excessivamente dependente de iniciativas privadas. A colaboração entre setores pode ser positiva, desde que os interesses e as necessidades dos/as alunos/as e professores/as sejam colocados em primeiro lugar.

Tais instituições privadas, como a Fundação Lemann, têm interferido nos rumos das políticas educacionais brasileiras ao longo das últimas décadas, influenciando ações e produzindo materiais que têm conduzido os rumos da educação nacional. É preponderante evidenciar que os interesses que regem essas interferências são regimentados sobretudo pelas dinâmicas do capital, do privado, do mercado e da financeirização dos bens sociais (Silva, 2020; Adrião *et al.*, 2012).

A presença dos institutos privados na educação básica pública pode levantar questões sobre a padronização do ensino, a falta de prestação de contas e a possível perda da autonomia das escolas públicas. Além disso, a dependência excessiva deles pode criar um desequilíbrio de poder, favorecendo determinadas escolas em detrimento de outras. É essencial que haja uma supervisão rigorosa e uma avaliação constante para garantir que as parcerias entre institutos privados e escolas públicas sejam benéficas para todos os envolvidos, sem comprometer a qualidade e a igualdade da educação oferecida.

Nessa perspectiva, a interferência direta de instituições privadas e financeiras, tais como a Fundação Lemann, o Instituto Vozes da Educação e o Banco Mundial nos levam a questionar os reais interesses por trás dessas iniciativas. Pesquisas anteriores já demonstraram que, a exemplo das interferências do Banco Mundial na construção da agenda educacional brasileira⁹, esse percurso de cooperação técnica foi marcado por projetos financiados que apresentaram fracos resultados e pesados custos financeiros para o país (Ferreira; Fonseca; Scaff, 2020).

Quando refletimos sobre o texto da BNCC (Brasil, 2018), em que esses mesmos institutos privados atuaram durante a sua elaboração, podemos observar os interesses conjugados nesse documento. Quanto à Fundação Lemann, Silva (2020, p. 9) aponta que

Desde 2013, a Fundação Lemann lidera outro grupo, composto por diversas outras Fundações ligadas ao setor empresarial brasileiro que se chama Movimento pela Base Nacional Curricular Comum (MBNCC), o qual elaborou a proposição da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para o Ensino Médio, chancelada como política pública do Governo Brasileiro via Ministério da Educação, progressivamente estendida a toda a educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), tal qual como foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em 2018 (Silva, 2020, p. 9).

Como já mencionado, a BNCC (Brasil, 2018) foi elaborada com a contribuição de diversos especialistas e instituições, incluindo institutos privados. Isso pode gerar preocupações quanto à influência dessas entidades na definição dos direcionamentos educacionais do país. É fundamental garantir que a elaboração e implementação da BNCC (Brasil, 2018) sejam pautadas pela pluralidade de vozes e pelo interesse público, evitando que interesses privados prevaleçam sobre as necessidades reais de estudantes e educadores. A transparência e a participação democrática são essenciais para assegurar que a BNCC atenda aos melhores interesses da educação brasileira como um todo.

Como apontam Adrião *et al.* (2012), essas empresas não apenas estão chanceladas como as habilitadas para desenvolver a coisa pública no âmbito educacional, bem como vem com um pacote de serviços, não só relacionados a materiais didáticos ou de formação docente, mas também à organização do ensino local, conforme percebido na adoção do projeto de RA

⁹ As origens do interesse do Banco Mundial pelo financiamento da educação no Brasil remetem diretamente à necessidade de formação de mão de obra para o mercado de trabalho (Ferreira; Fonseca; Scaff, 2020, p. 1736). Conforme as autoras, o financiamento do Banco Mundial é um processo complexo, que acarreta, além de altos custos financeiros para o setor educacional, um peso administrativo no âmbito de um ministério. O Banco é o primeiro interessado em realizar um acordo, de modo a garantir sua sobrevivência como agência de crédito. Nessa direção, as interferências dele nas propostas e na implementação de pacotes educacionais devem ser objeto de análise aprofundada, quanto aos reais interesses em jogo.

em Ponta Porã, com fortes influências dessas instituições.

A tramitação [da BNCC] que ocorreu a partir de 2014 com consensos e dissensos a respeito de uma base nacional comum e suas três versões, contou numa primeira fase com a participação de professores e especialistas de universidades através de consulta pública na internet, que resultou na primeira versão. Em 2016, a segunda versão do documento da BNCC foi disponibilizada e submetida à discussão em seminários realizados pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed). Nesse período, foi constituído um Comitê Gestor do MEC para receber as sugestões dos seminários. Cabe observarmos que os interesses privados conduzidos pelo Movimento pela Base, coordenado pela Fundação Lemann, por meio do Lemann Center, vinculado à Universidade de Stanford-USA, buscou especialistas, ligados ao Comum Core americano, para revisar a primeira e segunda versão da base. Uma das revisões, assinada por David Planke, afirmava que o processo de obtenção de aprovação para a BNC já começou a despertar oposição política, e isso pode intensificar-se à medida que a adoção e a implementação se aproximem. Se bem conduzida, a revisão nacional do projeto da BNC, ora em curso, pode ajudar a minimizar algumas das controvérsias em torno dos novos padrões (Peroni; Caetano; Arelaro, 2019, p. 42).

A partir da experiência americana, o próprio revisor já alertava para uma possível oposição à base. Assim, apenas membros das secretarias do MEC foram considerados pela instituição do Comitê Gestor do MEC (Portaria n.º 790 (Brasil, 2016), que foi responsável pelas definições e diretrizes que deram origem à terceira versão devido às revisões de membros internacionais. E, como evidenciaremos, os interesses em relação às perspectivas da alfabetização, por exemplo, ficam evidentes nesse documento.

As realidades são inúmeras em cada canto do país, e afirmar que a proposta da BNCC (Brasil, 2018) é um documento “obrigatório” pode ser visto como uma contradição à Constituição Federal (Brasil, 1988), no que se refere ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. O Movimento pela Base Nacional Comum Curricular (MBNCC) que coordenou esse processo, num primeiro momento sem a presença do MEC, apresentou-se como um grupo não governamental de profissionais e pesquisadores da educação que atuava, desde 2013, para facilitar a construção de uma base de qualidade. O MBNCC foi patrocinado pela Fundação Lemann em conjunto com outras instituições públicas e privadas, com o objetivo de direcionar a política educacional brasileira a partir de um projeto hegemônico para a educação (Peroni; Caetano; Arelaro, 2019).

Nas duas últimas décadas, a política educacional brasileira tem sido destacada, entre outras coisas, pelo favorecimento e a participação crescente do setor privado em diversos aspectos. Estamos nos referindo à concepção e elaboração de programas e ações, na idealização e prática, ou mesmo em acompanhamento, gestão e avaliação da educação escolar pública, principalmente na educação básica. Esta não é uma intrusão unilateral

espontânea do setor privado na esfera pública; pelo contrário, é uma articulação política deliberada e coerente, alinhada com a racionalidade neoliberal hegemônica nesse ambiente.

Como já tem sido demonstrado por diferentes estudos e pesquisas (Behring, 2008, 2005; Abrucio, 2007), a reforma do Estado brasileiro, conduzida pela burguesia nacional desde os anos de 1990, implicou, dentre outros, na adoção do gerencialismo como perspectiva norteadora de uma nova gestão pública a ser introjetada na máquina estatal e suas respectivas esferas governamentais. Com ela, houve a reestruturação do Estado, de seu *modus operandi* e suas prioridades na execução das políticas públicas. Por conseguinte, atribuiu-se centralidade e foco sobre o mercado, imprimindo-lhe proeminência nas ações governamentais, na deliberação e execução das políticas públicas, na gestão da rede pública (Souza; Silva, 2023).

Sob outro ponto de vista, a justificativa da “parceria” do setor privado com a gestão pública implicaria em uma colaboração para ampliar e potencializar as oportunidades de fortalecimento do mercado capitalista. Sob a justificativa ideológica de que essa estratégia contribuiria para a superação das crises que atingem o capitalismo, a participação do setor privado como suposto parceiro do Estado na realização de políticas, programas e ações, que até então eram de responsabilidade estatal, portanto, função e iniciativa governamentais, colaboraria para ampliar e potencializar as oportunidades de negócios, de contratos e de novos mercados. Dessa forma, além de se flexibilizar a máquina pública e o respectivo aparato jurídico-normativo, a nova gestão pública agora marcada pela intersecção do público com o privado, por meio de “parcerias”, traria mais eficiência à gestão pública e mais oportunidades de fortalecimento do mercado capitalista (Souza, 2023).

A presença efetiva de organizações privadas na educação básica pública tem se dado nas diferentes esferas administrativas. É possível identificar, nos estados brasileiros, as “parcerias” realizadas entre os governos e as instituições privadas que atestam que a construção da hegemonia mercadológica atual passa, necessariamente, pela estratégia de privatização educacional no país.

Quanto ao perfil, são organizações as mais variadas, algumas ligadas às áreas de tecnologia, comunicação e informações, como a Fundação Roberto Marinho, Google of Education ao capital financeiro, por exemplo a Fundação Itaú Social, Fundação Bradesco, Fundação Banco do Brasil, Instituto Unibanco; ao capital industrial, como a Fundação Alpargatas, Fundação Lemann, Instituto Natura; outras sem uma origem claramente ligada ao setor produtivo nem especulativo, mas inequivocamente atuando na defesa dos mesmos interesses, como a Fundação Ayrton Senna, com programas amplamente presentes em redes e sistemas públicos de ensino de todo o país (Souza, 2023, p. 6).

A política educacional dos reformadores, portanto, não está baseada em evidência empírica consistente. Porém, suponhamos que as tais evidências dessem suporte a estas categorias (responsabilização, meritocracia e privatização), considerando-as exitosas como política pública, o que, como vimos, não ocorre; mesmo assim, ainda existiriam muitas outras razões para rejeitarmos a estratégia dos reformadores empresariais da educação.

Em nosso meio, o exemplo mais esclarecedor da maneira como essas ideias atingem o sistema público de ensino, entregando seu destino à iniciativa privada, pode ser encontrado no estado de São Paulo (SP), em documento publicado pela Ação Educativa (2012). Um conjunto de entidades e fundações privadas está financiando a empresa de consultoria McKinsey para que formule a política educacional do estado. Não é diferente nos Estados Unidos, onde meia dúzia de fundações define a agenda educacional do país (Ravitch, 2011).

Logicamente, não se pode ter uma visão ingênua de que todo interesse depositado pelos institutos privados não tenha em contrapartida algum retorno. Entre os agentes privados estão instituições que produzem materiais didáticos, como Fundação Santillana e Abre livros, Itaú-Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Insper, Fundação Roberto Marinho, Instituto Natura e o Movimento Todos pela Educação, entre outros. Entre os agentes públicos estão secretarias ligadas a governos do Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB), como SP, Bahia (BA), Goiás (GO), Paraná (PR), a Undime, representante dos secretários municipais de educação do país e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), além do INEP, do MEC e CNE. Constitui-se num grupo hegemônico, que representa uma classe, em relação a um projeto educacional para o país (Peroni, 2012).

Caetano e Peroni (2015) destacam que esse conjunto de institutos é composto por organizações privadas que estão vinculadas às entidades educacionais internacionais para promover mudanças na educação dos países, principalmente no currículo e na avaliação, assim como na formação docente, entre outras alterações. O Instituto Ayrton Senna é um exemplo de uma organização que oferece materiais fundamentais para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

É compreensível questionar as intenções por trás do apoio e da colaboração dos institutos privados com a escola pública, especialmente após a pandemia. Embora essas entidades estejam oferecendo recursos para a RA, é importante considerar que, como organizações privadas, elas podem ter diversos interesses em jogo. Essa colaboração pode ser uma forma de demonstrar responsabilidade social corporativa, de promover suas marcas ou até mesmo de estabelecer conexões com o setor público para possíveis parcerias futuras.

Entretanto, é crucial que as parcerias entre institutos privados e escolas públicas sejam transparentes e pautadas pelo interesse genuíno no bem-estar dos/as estudantes e na melhoria da qualidade da educação. A supervisão e a avaliação rigorosas são essenciais para garantir que tais colaborações beneficiem verdadeiramente a comunidade escolar, sem comprometer a autonomia e a equidade do sistema educacional público.

Não é curioso que após uma pandemia e o tempo de fechamento das escolas tenha impactado as instituições educacionais de todo Brasil. No entanto, há uma adesão (praticamente) acrítica dos materiais que circulam nas redes e secretarias, elaborados eminentemente pelo setor privado. Este, então, pega a direção no conteúdo, direcionamento e controle das políticas públicas ou das escolas, oferecendo material que reúne “as melhores” estratégias para a esfera educacional. Nessa direção, o complexo da educação, que constitui um bem de caráter social, mesmo dentro dos limites do capital, tem, a nosso ver, a sua função e natureza deslocadas para se constituir uma mercadoria, sujeita às oscilações do mercado. Para a proposição dessa lógica, conforme adverte Mendes (2005), o processo de privatização do público se torna mais operante pelos organismos multilaterais, sobretudo o Banco Mundial, que promove uma intensa agenda de compromissos a serem exercidos pelos países-membros da UNESCO (Rabelo; Jimenez; Mendes, 2015, p. 151).

Podemos elucidar, em linhas gerais, que a receita internacional da educação nacional está cada vez mais vinculada ao setor privado por meio de parcerias, como expressa a proclamação do Movimento Todos Pela Educação, cuja iniciativa de empresários brasileiros recebe apoio do governo e se apresenta como uma medida eficaz e necessária alternativa para alcançar qualidade na educação. Por fim, concluímos que a proposta empresarial de educação em parceria com o Estado aprofunda a condição de mercantilização da educação, subjugando de forma cada vez mais intensa a classe trabalhadora aos ditames do grande capital (Rabelo; Jimenez; Segundo, 2015).

Podemos observar a privatização do público com consequências para a democratização da educação. Em meio a várias críticas a respeito do interesse dos institutos privados, pela educação pública, um repensar para a quebra de paradigmas:

[...] Diversas contrarreformas educacionais, como a Reforma do Ensino Médio e a BNCC, ampliam a lógica empresarial no espaço público educacional, transformando tudo em mercadoria, em consonância com a lógica neoliberal e a privatização. Surgem, assim, as metas a serem alcançadas; as avaliações externas, com resultados questionáveis – que levam às bonificações – gerando competitividade entre escolas e entre professores (as), mascarando assim as reais necessidades de ensino e de aprendizagem (Gonçalves, 2020).

Nas análises realizadas para esta dissertação, pode-se constatar que o material utilizado como suporte para a proposta estratégica por alguns municípios, como Ponta Porã, é resumido, com informações pontuais, sem embasamento teórico claro¹⁰ ou algo palpável que aprofunde o trabalho desenvolvido pelos/as docentes nas escolas. Ressaltamos que o termo RA é novo, cunhado especialmente por essas instituições, mas existem várias experiências desenvolvidas anteriormente pelos profissionais da área da educação das escolas públicas e pelos estados brasileiros, que poderiam ser utilizadas como ações estratégicas após o retorno das aulas presenciais. É importante pontuar que, no chão da escola, ocorre não apenas a troca de informações entre professores/as e estudantes, mas também a socialização entre alunos/as e a criação de indivíduos capazes de pensar crítica e diversamente. Salientamos isso em razão de ser um momento histórico, pois a lacuna deixada requer esforços maiores e de todos os lados, para sanar a defasagem percebida nos/as estudantes.

Olhar para o campo educacional possibilita perceber possibilidades de resignificação das práticas, ressaltando que muitos dos significados veiculados por diferentes artefatos culturais não apenas adentram os muros das escolas, mas também entram em conflito com o que nelas se ensina, evidenciando os jogos de poder que interferem na constituição desses artefatos, ensinando uma infinidade de práticas, comportamentos, sonhos e desejos que não podem ser desconhecidos pela educação (Paraiso, 2004, p. 53).

A escola, considerada uma das principais fontes de disseminação sistematizada de conhecimento, compartilha conhecimento e socializa valores, normas e padrões culturais. Como tal, a escola atua como um instrumento estratégico nos conflitos e compromissos que surgem na disputa pela hegemonia na sociedade. É evidente que a sociedade em geral, pais, professores/as, estudantes, Estado, esperam que atitudes sejam tomadas pelos órgãos responsáveis pela esfera educacional. Na verdade, espera-se um direcionamento, um caminho, mas nem sempre o que vem imposto, de modo geral, atende as especificidades das localidades e às necessidades das comunidades atendidas. Portanto, podemos considerar que uma compreensão “crítica” da educação depende da perspectiva dos sujeitos individuais e coletivos que trabalham neste domínio sobre as práticas educativas de uma maneira não natural e política.

A configuração da realidade, pós-pandemia, não é algo fechado ou concluído. Na verdade, essa realidade abriu um leque de apontamentos reflexivos, também críticos, que nos

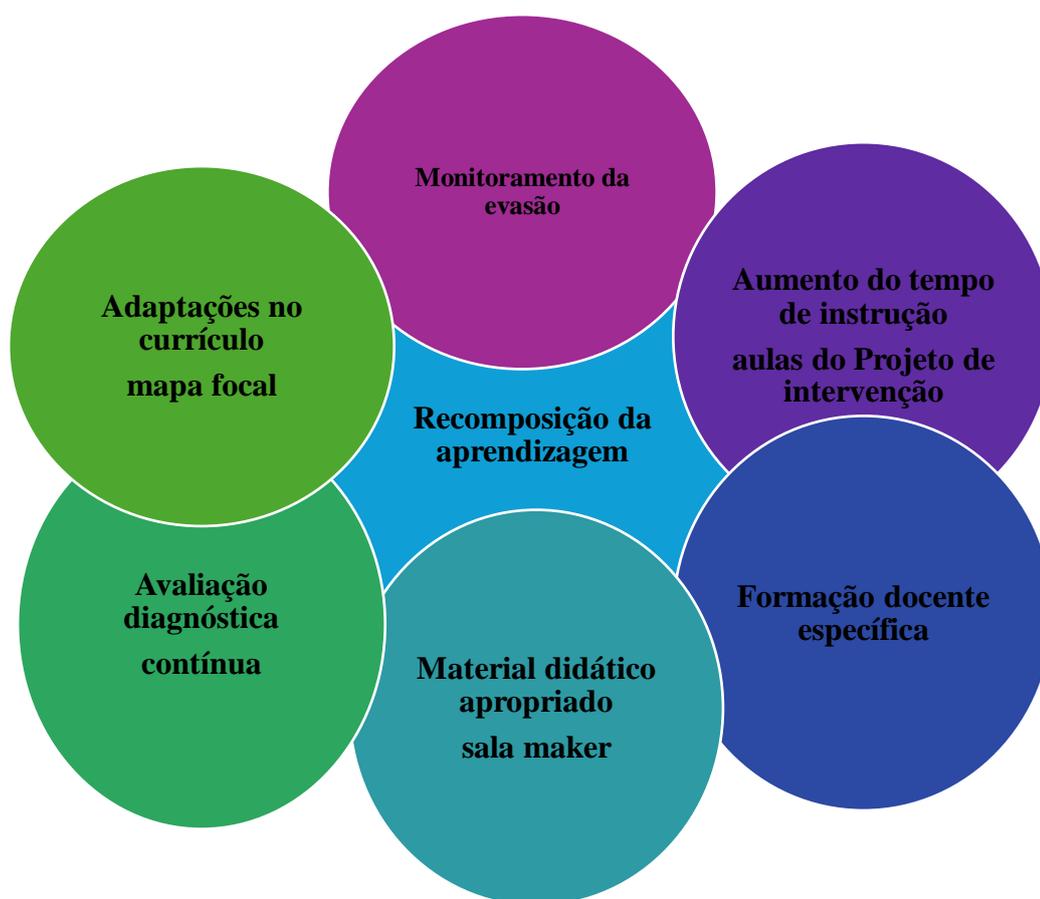
¹⁰ O principal referencial adotado pelo Programa de Recomposição da Aprendizagem de Ponta Porã é um levantamento internacional sobre estratégias de RA e programas implementados por organismos internacionais, realizado pelo Vozes da Educação, a pedido da Fundação Lemann e do Instituto Natura.

permite constatar as fragilidades no contexto educacional. A percepção de alguém sobre a realidade educacional, de como os/as estudantes se encontram, e de como devem estar, não é pré-estabelecida de forma natural, mas é construída social e culturalmente e reconstruída na vida cotidiana das atividades sociais. Estamos inseridos nessas relações continuamente porque a história não acaba, pelo contrário, um novo capítulo se inicia. Todavia, o olhar para “esse” momento precisa considerar múltiplos aspectos que corroboram a prática dos/as docentes.

Nessa direção, há a necessidade de participação ativa, de escuta quando às demandas docentes, pois eles/as estão nas salas de aulas e colocam em prática as ações. Podemos afirmar que a educação é um processo contínuo de construção e reconstrução, é um guarda-chuva de possibilidades para alavancar e encontrar equilíbrio nas estratégias, associando-as com as relações sociais e os interesses consoantes à consolidação dos currículos. O currículo é qualquer forma de organização de conhecimentos (Silva, 2000, p. 136), inclusive outros currículos (além do escolar), que contribuem para a formação das pessoas e disputam espaço na produção de sentidos e dos sujeitos (Paraiso, 2007). Por isso, é relevante analisar o educativo e o curricular para além dos muros da escola, como currículos culturais. Para Costa (2005, p. 144), esses currículos culturais são estruturados “[...] de acordo com as forças que regem a dinâmica comercial, política e cultural predominante no mundo contemporâneo [...]” que se consolidam, por sua vez, nas pedagogias culturais. Sobre as pedagogias culturais, enfatiza-se que “[...] a coordenação e regulação das pessoas não se dá apenas pelos discursos circulantes nos espaços pedagógicos institucionalizados como as escolas e seus similares [...]” (Costa, 2005, p. 144), compreendendo a interferência de diferentes interesses e atores na consolidação das práticas educativas escolares e não escolares.

Sendo assim, evidencia-se a importância desse olhar para as dinâmicas implementadas pelo projeto de RA. Como já pontuamos, a RA aplicada nas escolas de Ponta Porã reuniu um conjunto de estratégias que, executadas de forma articulada, buscaram alcançar os objetivos propostos no projeto elaborado pelo município, como mostra a Figura 11.

Figura 11 – Estratégias para o processo de Recomposição



Fonte: Elaborada pela autora a partir de Recomposição (Ponta Porã, 2022b).

Conforme ilustrado na Figura 11, o conjunto de estratégias para recompor a aprendizagem exigiu ações envolvendo gestores/as escolares, coordenadores/as pedagógicos/as, professores/as, técnicos/as da SEME e o gestor municipal. Em Nota Técnica n.º 1, de 13 de maio de 2022, a SEME enviou para as escolas que atendem turmas de 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental orientações referentes à RA fundamentadas legalmente:

Considerando que na LDB 9394/96 no art. 24, quanto a organização da educação básica, nos níveis fundamental e médio, destaca em seu Inciso IV, que “*poderão organizar-se em classes, ou turmas, com alunos/as de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento da matéria, para ensino de línguas estrangeiras, artes ou outros componentes curriculares.*”,

Considerando que a Lei n.º 14.040 de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas

educacionais a serem adotadas, em caráter excepcional, durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, dispõe em seu artigo 6º “§3º *Será assegurado, observado o disposto no caput deste artigo, o acesso dos estudantes da educação básica e da superior em situação excepcional de Fisco epidemiológico decorrente da Pandemia da Covid-19 a atendimento educacional adequado à sua condição em termos equivalentes ao previsto no art 4º da Lei 9394796*”,

Considerando que o Parecer CNE/CP nº 19/2020 de 18 de dezembro de 2020, no art. 4º estabelece que: “*Para cumprimento dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Básica, e observando-se que a legislação educacional (LDB, art.23) e a BNCC admitem critérios e formas de organização da trajetória escolar, a integralização da carga horária mínima do ano letivo afetado pela Pandemia pode ser efetivada no ano escolar subsequente, inclusive por meio adoção de um continuum curricular de 2 (duas) séries ou anos escolares contínuos, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE, a BNCC e as normas dos respectivos sistemas de ensino.*

Considerando que a Resolução CNE/CP nº 2, de 5 de agosto de 2021, que Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas de retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para regularização de seu calendário. No Inciso IV, do artigo 1º destaca que: “*IV- realização de procedimento avaliativo diagnóstico sobre o padrão de aprendizagem abrangendo estudantes por ano/série, de modo a organizar programas de recuperação, na forma remota e/ou presencial, com base nos resultados de avaliação diagnóstica; e*” no § 3º, do artigo 5º, ressalta que: “*A reorganização das atividades educacionais, quando houver, deve minimizar os impactos das medidas de isolamento na aprendizagem dos estudantes, considerando o longo período de suspensão das atividades educacionais presenciais nos ambientes escolares* (Ponta Porã, 2022b, grifos do autor).

Diante dos fundamentos legais e considerando os impactos na aprendizagem dos/as estudantes, como aumento da defasagem escolar, crescimento da desigualdade de aprendizagem entre os/as estudantes, altos índices de evasão escolar e baixo rendimento escolar, fez-se necessário estabelecer medidas emergenciais para minimizar esses impactos. A SEME propôs o projeto de RA para atender estudantes matriculados nas turmas de 3º, 4º e 5º ano. Na Nota Técnica n.º 1/2022 enviada para as escolas consta orientações e ações pontuais para aplicação da RA, conforme mencionamos a seguir:

Flexibilização/adaptação do Currículo - O currículo será flexibilizado/adaptado para que possa adequar-se à nova enturmação, por níveis de aprendizagem; incluindo-se a inserção de dados no Sistema Educar. Como forma de adaptação curricular, propõe-se o trabalho através de mapas focais, o que já estava em aplicação na Rede de Ensino de Ponta Porã. O Currículo é revisto para evitar sobreposição e repetições entre as séries, apenas os componentes curriculares e habilidades consideradas prioritárias serão trabalhadas. O Currículo é substituído temporariamente pelas habilidades estruturantes de linguagem, matemática (números e operações) e socioemocionais. O estudante, no entanto, permanecerá em seu ano de seriação/matricula. **Diagnóstico de aprendizagem** - A avaliação é o eixo principal de todo trabalho de Recomposição. É a partir dela que todo o processo de Recomposição da Aprendizagem será engendrado, garantindo assim, que seja focado em melhorar os resultados de aprendizagem de cada estudante. A avaliação ocorrerá de forma oral e individual abrangendo: as linguagens — avaliação de leitura e matemática — avaliação numeracia. **Mapeamento e enturmação** - Neste contexto, propõe-se que inicialmente seja feita avaliação para detecção dos níveis de aprendizagem, com mapeamento dos conhecimentos e organização e agrupamento das turmas de linguagens (leitura) da seguinte forma: Nível 1- letras, Nível 2 –

palavras, Nível 3- parágrafos e Nível 4- textos. **Monitoramento** - Será feita análise da aprendizagem dos estudantes, através de avaliações contínuas durante todo o processo de ensino e aprendizagem. O estudante deverá ser deslocado para outro agrupamento assim que tenha adquirido as habilidades previstas para o agrupamento que tenha sido inserido inicialmente. Após a recomposição finalizada, com a absorção das habilidades estruturantes os estudantes permanecem em sua série de origem. **Planejamento para cada nível estabelecido no mapeamento** - cada docente lotado no agrupamento, fará o planejamento para o agrupamento da semana em que atenderá, com atividades objetivas e com foco nas principais habilidades necessárias para o ano em que deveria estar matriculado. **Lotação dos docentes nos agrupamentos** - A lotação nos agrupamentos será temporária, assim, recomenda-se que sejam lotados nos agrupamentos dos estudantes dos Níveis 1 e 2, os docentes que tenham habilidades para Alfabetização. **Avaliação anual do Projeto** - Haverá uma ficha com as habilidades básicas a serem verificadas durante o desenvolvimento do Projeto de Recomposição da Aprendizagem ao longo do ano letivo (Ponta Porã, 2022d).

As ações propostas pela SEME buscavam reduzir os impactos causados pela pandemia, por meio de uma série de medidas estruturantes. Essas ações abrangem a flexibilização e adaptação do currículo, o diagnóstico de aprendizagem, o mapeamento e enturmação, o monitoramento contínuo, o planejamento pedagógico e a avaliação anual do projeto. Essa abordagem ampla procura garantir a continuidade da aprendizagem dos/as estudantes, mesmo diante dos desafios impostos pela crise sanitária. Tais ações se referem a 2022, sendo a dinâmica de agrupamento por níveis de leitura iniciada no mês de julho, com duração de quatro meses. Essas ações refletem diretamente a concepção do sistema de ensino formal e como ele funciona na sociedade através das escolas em vários níveis e formas.

Para reforçar o que já foi exposto em relação ao conjunto de ações que resultam na RA, abordamos alguns de seus aspectos na Figura 12.

Figura 12 – Aspectos relevantes para a Recomposição das Aprendizagens



Fonte: Amapá (2022).

Ao observar a Figura 12 e compará-la ao projeto de RA desenvolvido nas escolas da rede municipal de Ponta Porã, é evidente que a avaliação desempenhou um papel fundamental, e esta foi realizada no início do projeto e continuou ao longo de todo o processo, permitindo um acompanhamento cuidadoso da evolução dos/as alunos/as.

Quanto ao currículo, este foi elaborado com o uso de mapas focais, enfatizando habilidades e conteúdos essenciais. O acompanhamento pedagógico foi conduzido exclusivamente nas escolas pelos coordenadores pedagógicos, que orientaram os/as professores/as durante a implementação da RA. Em relação à formação continuada, houve propostas específicas para as turmas de 1º e 2º ano no âmbito do programa MS Alfabetiza¹¹, assim como encontros direcionados à Língua Portuguesa para as turmas de 3º, 4º e 5º ano. No entanto, nenhuma das formações abordou ou acompanhou efetivamente o projeto em execução nas escolas municipais de RA.

Um aspecto relevante da RA foi a oportunidade de utilizar o *Continuum Curricular*¹², que possibilitou que as escolas oferecessem, em um único ano, as habilidades planejadas para serem desenvolvidas ao longo de dois anos. Isso visa auxiliar na seleção de conteúdo para a flexibilização curricular, priorizando os conhecimentos essenciais para o progresso dos/as alunos/as nos anos subsequentes. Nesse momento, a reflexão sobre a “flexibilização” é pertinente, especialmente considerando a extensa lista de habilidades da BNCC (Brasil, 2018) e a ênfase nas habilidades “essenciais”. Seria oportuno que cada estado e município adaptasse suas práticas de acordo com suas prioridades e sua realidade específica.

Muitas escolas concentraram seus esforços no processo de alfabetização, no entanto, durante a proposta de RA, esse processo foi abordado nas turmas de 3º, 4º e 5º ano, sabendo-se que cada ano escolar envolve uma grande quantidade de habilidades e conteúdos a serem

¹¹ O Programa MS Alfabetiza – Todos pela Alfabetização da Criança foi instituído pela Lei n. 5724, de 23 de setembro de 2021, pelo governo de Mato Grosso do Sul, por intermédio da Secretaria de Estado de Educação (SED); e está vinculado à Coordenadoria de Educação Infantil e Ensino Fundamental (CEIEF) da Superintendência de Políticas Educacionais (SUPED/SED). Seu principal objetivo é fortalecer a aprendizagem e melhorar os indicadores educacionais dos estudantes matriculados nas redes públicas de ensino do território sul-mato-grossense, o que demanda cuidar para que haja uma progressão de aprendizagens para alfabetização e dessas para outras práticas de letramento, no tocante à formação leitora e consolidação da escrita. <https://www.sed.ms.gov.br/msalfabetiza/>

¹² O Currículo *Continuum* foi uma proposta do CNE para garantir que um dos objetivos principais da educação seja conquistado: o direito à aprendizagem dos objetivos educacionais que estão dispostos na BNCC (Brasil, 2018). No § 1º O reordenamento curricular, referente à complementação do ano letivo de 2020 no ano letivo seguinte, pode ser reprogramado, aumentando-se os dias letivos e a carga horária do ano de 2021 e, eventualmente do ano de 2022, para cumprir, de modo contínuo e articulado, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos no ano letivo anterior, ao abrigo do caput do art. 23 da LDB (Brasil, 1996), que prevê a adoção de regimes diferenciados e flexíveis de organização curricular, mediante formas diversas de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (Brasil, 2021).

desenvolvidos. Lidar com essa quantidade neste momento pode ser inviável ou até mesmo incoerente, considerando que o ensino da leitura e escrita demanda tempo adequado para ser efetivamente absorvido. Quando uma ação/estratégia é colocada em prática, é de suma importância que se leve em conta a realidade, e o que é “possível” realizar dentro do tempo esperado. A alfabetização, como já mencionamos, não é de hoje que requer um olhar minucioso, e agora, então, o auxílio deve ser ainda maior. Uma boa estratégia para isso seria conversar com os/as professores/as e a comunidade para identificar as prioridades do que deve ser trabalhado, assim como encontrar maneiras de otimizar o tempo disponível. Substituir ou reorganizar atividades poderia ser uma forma eficaz de garantir que o conteúdo essencial fosse abordado de maneira adequada.

O processo de alfabetização é realmente complexo e demanda tempo e dedicação. Não se trata apenas de ensinar a decodificar letras, mas sim de promover o letramento, ou seja, a capacidade de compreender e utilizar a leitura e a escrita de forma eficaz no dia a dia. Após o período da pandemia, é necessário ter em mente que, apesar de existirem diversas estratégias para auxiliar nesse processo, ele ainda requer tempo e paciência. É essencial que todos estejam cientes disso para garantir um apoio adequado às crianças em seu desenvolvimento educacional.

Galvão e Silva (2019) criticaram pontos no documento nacional da BNCC (Brasil, 2018), ao analisarem o que ele indica para a etapa de alfabetização:

Percebemos que os quadros da BNCC preconizam um trabalho no ensino da Língua Portuguesa, centrado nos aspectos linguísticos, afastando-se em muitos trechos do sentido da leitura e escrita, não fazendo uma articulação entre alfabetização e letramento. A concepção de alfabetização que encontramos na Base Nacional Comum Curricular é a concepção da língua como código. Isso representa um sério retrocesso em relação a tantos avanços nas pesquisas relacionadas à concepção de linguagem (Galvão; Silva, 2019, p. 14).

Quanto ao conteúdo da proposta para a BNCC (Brasil, 2018), é relevante atentarmos que indivíduos e coletivos ligados ao Movimento Pela Base (MPB) disponibilizaram todo tipo de produto para escolas e redes públicas, como programas de formação de docentes e administradores, contratação de consultorias educacionais, serviços de avaliação, *softwares*, plataformas digitais, livros didáticos e muito mais, enfatizando o seu uso para todas as escolas e sistemas educacionais, propondo soluções, alternativas à aprendizagem e à avaliação para resultados e melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) (Caetano, 2019, p. 129). “Ao optar pelas competências e apresentar características de um currículo padronizado e prescritivo, a BNCC subordina a educação aos interesses das relações de

produção capitalistas. Além disso, amplia a formação para o mercado de trabalho e do consumo, colocando a educação a serviço do mercado como um produto”.

Essa subordinação ao capital pode ser observada tanto nas competências e habilidades evidenciadas na BNCC (Brasil, 2018) como na interlocução direta dos documentos elaborados e implementados pelo projeto de RA em Ponta Porã. Retomando o *Continuum* Curricular, ele exige que consideremos novas formas de organizar o tempo e pensemos em cada estudante para encontrar a melhor maneira de garantir a todos o direito de aprender. Por questões de tempo e dificuldade de absorção de muito conteúdo de uma só vez, é impossível abordar todos os objetos de aprendizagem e trabalhar todas as habilidades previstas no currículo.

Segundo Silva (2004), o currículo está diretamente relacionado ao conhecimento que se “pretende” ensinar a um grupo e, como tal, é componente de uma estrutura simbólica que auxilia na criação de significados, ou seja, ao produzir significados, torna-se, muito provavelmente, a principal ferramenta de construção da identidade. Para o escritor, uma das questões fundamentais de teorias de currículo é determinar qual conhecimento deve ser ensinado, ou, mais precisamente, o que deve ser ensinado. Para abordar essa questão, muitas teorias “[...] podem referir-se a discussões sobre a natureza da aprendizagem ou a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade” (Silva, 2004, p. 15).

Ao flexibilizar o currículo, é possível evitar a reprovação em massa dos/as estudantes. É preciso redefinir o quê e como ensinar, e o quê e como avaliar. Na prática, isso significa que um/a professor/a do 3º ano, por exemplo, também pode e deve trabalhar com os/as estudantes as habilidades previstas para o 2º ano. Assim, um/a professor/a do 4º ano, por exemplo, poderá trabalhar conteúdos do 3º ano ou até mesmo do 2º ano. É importante levar em conta que o processo de escolha dos conteúdos prioritários deve ficar a cargo de toda a equipe docente, com orientação e apoio da secretaria, pois as instituições de ensino fazem parte de uma rede. A partir desta priorização, os/as professores/as ainda precisam fazer ajustes no planejamento de sua aula para a sua turma.

O CNE publicou a Resolução n.º 2, de 5 de agosto de 2021, no capítulo da educação básica, artigo 5º, que possibilita o *Continuum* Curricular até 2022. O documento possui poucas orientações quanto à parte pedagógica e de estratégias:

Art. 5º Para o cumprimento dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Básica, e observando-se que a legislação educacional (LDB, art. 23) e a BNCC, admitem diferentes critérios e formas de organização da trajetória escolar, a integralização da carga horária mínima do ano letivo afetado pela pandemia pode ser efetivada no ano subsequente, inclusive por meio da adoção de um continuum

curricular de 2 (dois) anos/séries escolares, consideradas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE, a BNCC e as normas dos respectivos sistemas de ensino.

A Revista Nova Escola (Qual [...], 2022) pondera que alguns termos são usados para se referir aos esforços em relação às defasagens e aos efeitos da pandemia de Covid-19 na educação, que incluem reforço, recuperação, nivelamento, aprofundamento, apoio pedagógico e RA. Os termos mais usados são reforço, recuperação e RA, mas eles não apresentam o mesmo significado. Portanto, de acordo com a Revista (Qual [...], 2022), a recuperação diz respeito a um conteúdo ou uma habilidade que um ou mais alunos/as não alcançaram no final de um processo de aprendizagem, embora já tivessem acesso ao conteúdo, não o assimilaram. Já o reforço é uma ação aplicada, geralmente, no contraturno para auxiliar os/as estudantes no processo de aprendizagem. A RA é proporcionar aos/as estudantes acesso aos conteúdos e habilidades aos quais eles não tiveram acesso. Em outras palavras, a educação de recomposição deve acelerar o aprendizado, enquanto a educação de recuperação tenta recuperar o que os/as alunos/as não aprenderam. Vale ressaltar que algo não está sendo recuperado pelos/as alunos/as. Eles/as estão restaurando e reconstruindo sua relação com a escola e com os seus aprendizados no contexto escolar.

Portanto, tratando-se de recompor a aprendizagem, retomando as estratégias utilizadas dentro do projeto de RA, a primeira ação foi verificar a realidade dos/as alunos/as na instituição de ensino. Isso inclui o acompanhamento da rotina e do desenvolvimento deles/as em avaliações, bem como o diálogo com a comunidade escolar. Para identificar a situação real dos/as alunos/as no processo de RA, foram necessárias algumas etapas, tais como aplicação de avaliações diagnósticas, como uma ferramenta para auxiliar no agrupamento das crianças por níveis de leitura e, em seguida, a elaboração de planos de aprendizado que levassem em consideração o desenvolvimento das habilidades que não foram vistas. Esse processo não gerou uma receita única; no entanto, foi necessário ter um plano claro para identificar o problema e entender o objetivo a ser alcançado.

Percebe-se que o ponto principal da dinâmica do projeto da SEME foi realizar avaliações diagnósticas constantes, com o intuito de os/as professores/as conhecerem os níveis de aprendizagens de leitura dos/as estudantes para “nivelar”, ou seja, agrupá-los/as segundo suas dificuldades, ou ao menos aproximá-los/as para que o trabalho realizado em sala fosse pontual e atendessem ao nível de aprendizagem que eles/as estavam. Conforme orientou o material da SEME (Ponta Porã, 2022a),

Todos os/as professores/as, independente do componente curricular que ministram suas aulas, na semana em que estará acontecendo a estratégia de nivelamento, deverão fundamentar suas práticas pedagógicas de acordo com o nível da sala em que darão aulas, sempre com o objetivo de auxiliar o estudante a adquirir as habilidades que não foram trabalhadas, utilizando para isso metodologias diferenciadas, metodologias ativas e material didático apropriado. O coordenador pedagógico responsável pela instituição/pelas turmas em que a estratégia de nivelamento será aplicada deverá validar o planejamento das aulas. Ao validar, é essencial que confira se o mesmo apresenta atividades que contemplem as dificuldades dos estudantes, assegurando o trabalho com as habilidades essenciais para o nível que está inserido.

Como descrito no material da SEME, todos deveriam trabalhar dentro da proposta, inclusive professores/as de área. Nessa direção, na aplicação do questionário com as/os participantes da pesquisa, questionamos o entendimento deles/as quanto à RA. Para elas/es: “Ao meu entendimento é trabalhar as habilidades necessárias para a evolução do conhecimento para os próximos anos escolares” (Professora participante 9B, 2022). “Reorganizar ações que possam auxiliar o/a estudante no processo de ensino-aprendizagem” (Professora participante 8B, 2022). “Estratégias com ações e atividades complementares com o objetivo de estimular o processo de ensino-aprendizagem levando em conta diferentes níveis de conhecimento em que o/a estudante se encontra” (Professora participante 11B, 2022). “É a articulação de diversas iniciativas para acelerar e reparar a aprendizagem e precariedade de ensino” (Professora participante 5A, 2022). “Desenvolver habilidades não alcançadas pelo/a estudante” (Professora participante 6A, 2022). “São estratégias que visam garantir a redução das desigualdades na aprendizagem” (Professora participante 4A, 2022). “Recomposição das aprendizagens no meu entendimento significa rever não apenas conteúdos, mas garantir que os/as estudantes possam desenvolver habilidades que não foram alcançadas durante o período da pandemia” (Professora participante, 1A, 2022). “Trabalhar as habilidades tendo como objetivo sanar a defasagem no aprendizado” (Coordenador participante 2B, 2022). “Trabalhar as disciplinas que são pré-requisitos para o ano seguinte” (Coordenadora participante, 3B, 2022). “Recomposição das aprendizagens trata-se de ações para diagnosticar as defasagens do/as estudantes e um conjunto de estratégias para sanar essas dificuldades e acelerar o processo de ensino considerando os diferentes níveis de aprendizagem” (Coordenadora participante 1A, 2022).

Ao analisar as declarações das professoras e dos/as coordenadores/as, é evidente que há um foco claro na necessidade de lidar com as lacunas de aprendizado e retrocessos causados pela pandemia. A ênfase no desenvolvimento de habilidades essenciais para os anos escolares futuros, na reorganização de ações para apoiar os/as alunos/as no processo de ensino e aprendizagem e na implementação de atividades complementares para estimular a

aprendizagem em diferentes níveis, é o indicativo de uma abordagem abrangente para a recuperação da aprendizagem. O entendimento de que as estratégias de recuperação devem buscar a redução das desigualdades na aprendizagem, diagnosticar e abordar as lacunas de aprendizado dos/as alunos/as é fundamental. É evidente que os/as educadores/as estão empenhados/as em garantir que os/as alunos/as não apenas recuperem o conteúdo perdido, mas também desenvolvam as habilidades necessárias para a sua progressão educacional. Essas percepções estão alinhadas a pesquisas recentes, que enfatizam a urgente necessidade de estratégias de recuperação após as interrupções causadas pelo fechamento das escolas durante 2020 a 2022.

É importante destacar que a dinâmica de nivelamento e as estratégias para garantir que todos os/as alunos/as tenham a oportunidade de alcançar um nível adequado de aprendizado também desempenham um papel crucial nesse contexto. A compreensão e implementação de forma eficaz dessa abordagem é essencial para possibilitar que nenhum aluno/a seja deixado/a para trás e que todos/as tenham a chance de atingir seu potencial acadêmico. Daremos continuidade à dinâmica de RA compreendendo, a seguir, de maneira mais aprofundada, o que se entende por nivelamento e como este se consolidou na prática do projeto de RA em Ponta Porã.

4.1 Considerações sobre nivelamento e agrupamento por níveis de leitura

Segundo o dicionário Priberam (Nivelamento [...], 2023), nivelamento é o ato ou efeito de nivelar. Tornar ou deixar igual ou semelhante a outro. O material em *slide* disponibilizado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (SEDUC-SP, 2018), nivelamento é uma ação emergencial que visa promover as habilidades básicas não desenvolvidas nos anos escolares anteriores ao do ano/série em curso, em consonância com o processo de recuperação da aprendizagem. Busca oferecer aos/às alunos/as com defasagem das habilidades previstas no currículo dos anos/séries anteriores, melhores condições para acompanhar e desenvolver os conhecimentos e as habilidades previstos para a série/ano em curso. Na concepção de Martens (2016), “Um exercício de nivelamento deve ser elaborado com o objetivo de construir e preencher um espaço vazio que havia entre um nível e outro; desenvolver algo que antes não existia e provocava o desnivelamento”.

Conforme o material digital elaborado pela Secretaria Estadual de Educação de Goiás (SEDUC-GO, 2021), podemos observar na Figura 13 que, no nivelamento, as

atividades são desenvolvidas para um grupo que, consoante à avaliação diagnóstica, apresentam as mesmas dificuldades. Na recomposição, o nivelamento possibilita que os/as estudantes tenham a oportunidade de desenvolver habilidades a que ainda não tiveram acesso.

Figura 13 – Nivelamento



Fonte: SEDUC-GO (2021).

A estratégia por nivelamento pode acontecer a partir de agrupamentos por dificuldades, grupos de habilidades, independentemente de série/ano. Deve-se também ter claro o tempo previsto para o seu desenvolvimento, com período para início, desenvolvimento e término, bem como as metodologias e os recursos didáticos apropriados para cada nível de agrupamento, contando com a participação autêntica dos/as alunos/as.

A Figura 13 demonstra a diferença existente entre os objetivos de desenvolvimento para grupos de reforço e de nivelamento. Na atividade de reforço, uma parte do conhecimento, ou seja, da aprendizagem, já está consolidada e, por isso, pode-se apenas torná-la mais materializada. Isso não se pode afirmar a respeito de nivelamento, pois, neste caso, a base está fragilizada, ela ainda precisará ser desenvolvida para que, em outro momento, seja fortalecida.

Segundo consta no material elaborado pela SEDUC-GO (2021):

O objetivo de uma atividade de nivelamento é desenvolver uma habilidade que não foi plenamente desenvolvida, pois caso isso não ocorra, as aprendizagens poderão ficar comprometidas. O foco da atividade de Nivelamento é atuar na Zona de desenvolvimento, para que em um segundo momento, seja direcionado para uma Zona potencial de Fortalecimento.

Já no material disponibilizado pela Secretaria Estadual de Educação do Piauí (SEDUC-PI, 2019), encontramos a seguinte definição de nivelamento:

Nivelamento entendido aqui, como as ações desenvolvidas nas escolas para superar o baixo desempenho dos/as estudantes no processo ensino aprendizagem. A expressão tem o sentido de desenvolvimento de ações na perspectiva de buscar a equidade da aprendizagem, avaliar continuamente, conhecer cada estudante, desenvolver ações diferenciadas e monitorar o trabalho desenvolvido pela escola através do núcleo gestor e professores, vistos como agentes com potencial para a transformação da realidade escolar (Canal Educação, 2019).

É interessante notar como o texto destaca a necessidade de aliar esforços contínuos para desenvolver abordagens diferenciadas e monitorar o trabalho realizado pela escola, envolvendo gestores/as e professores/as como agentes de transformação na realidade escolar. Essa reflexão ressalta a importância do envolvimento de todos os atores educacionais na busca por uma educação mais inclusiva e eficaz. Matos (2021), na mesma perspectiva, reforça que:

O Nivelamento ou Propulsão é o processo utilizado como método emergencial de ensino para identificar e sanar as dificuldades em torno das habilidades básicas não desenvolvidas de forma eficiente na série anteriormente cursada pelo discente e, também, ajudar a fixar conteúdos já trabalhados. O processo compreende a avaliação diagnóstica, após a realização tem-se o 1º conselho de classe, seguido da aplicação das Sequências Didáticas e para concluir o percurso, a avaliação para verificação das habilidades adquiridas (Matos, 2021, p. 14).

A escola deve fazer pesquisas para identificar os problemas dos/as alunos/as e propor soluções urgentes, para permitir que todos avancem. Para atingir esse objetivo, é necessário estabelecer prioridades, objetivos, metas, estratégias pedagógicas, bem como instrumentos para acompanhamento e monitoramento do nivelamento. Todas as atividades educacionais devem ser permeadas pela prática investigativa.

O termo “nivelar”, utilizado no material Projeto Nivelamento, desenvolvido no Piauí (PI), tem o sentido de recuperar déficits de aprendizagem dos/as alunos/as, considerando, também, o conceito de equidade e as estratégias para alcançá-la — tratar diferentemente os desiguais para torná-los iguais — como elemento constitutivo do direito ao acesso a uma educação de qualidade. Utilizando como parâmetro as avaliações diagnósticas (escola, rede), as escolas são convidadas a implementar ações de nivelamento de aprendizado que possibilitem, na medida do possível e da forma mais competente, desenvolver uma pedagogia diferenciada para seus/suas alunos/as (Canal Educação, 2019).

O nivelamento ajuda os/as estudantes a caminharem em direção à equidade. Entretanto, para obter os resultados dessa metodologia, é necessário planejar, comunicar-se com os envolvidos e definir os papéis. Além disso, um exame cuidadoso e crítico deve ser feito ao longo de toda execução do trabalho. O primeiro passo é pensar nas estratégias que

serão aplicadas no nivelamento, é reconhecer a pluralidade dos/as alunos/as, seus ritmos de aprendizagem e seus contextos. Para Soares (2020, p. 57),

Diagnosticar o nível de compreensão da escrita em que se encontram as crianças tem, para a ação educativa de alfabetizar em situação escolar, objetivos pedagógicos: a partir desse diagnóstico podem ser definidos procedimentos de mediação pedagógica que estimulem e orientem as crianças a progredir, a avançar de um nível ao seguinte [...].

Soares (2020) evidencia a relevância do diagnóstico do nível de compreensão da escrita das crianças como um elemento para a ação educativa de alfabetização. Ela ressalta que esse diagnóstico não apenas identifica o nível atual de compreensão, mas também serve como base para definir procedimentos de mediação pedagógica que possam estimular e orientar as crianças a progredirem e avançarem de um nível ao seguinte. Essa abordagem pedagógica procura garantir que as crianças recebam o suporte e estímulo necessários para avançar em suas habilidades de escrita e, conseqüentemente, de leitura, promovendo, assim, um desenvolvimento contínuo e progressivo. As estratégias pedagógicas devem oferecer aos/as alunos/as oportunidades de aprender de forma significativa, pois nem todos aprendem da mesma maneira. O nivelamento não será feito usando apenas um recurso, uma prática de ensino ou um formato, e as estratégias devem ser pensadas, organizadas e avaliadas regularmente.

Em geral os programas de nivelamento se caracterizam por contemplarem as atividades que tem a finalidade de desenvolver habilidades básicas ainda não adquiridas por determinado grupo. No ensino fundamental, essas habilidades concentram-se no desenvolvimento lógico, leitura e interpretação de texto, de modo que se tornem autônomas. O ponto de partida da discussão do nivelamento deve levar em conta que o professor conhece os reais domínios de conhecimentos dos alunos, ou seja, o que o aluno já faz sozinho e o que a escola – em seu ensino padronizado – espera dela ao final de determinada série/etapa de estudos, em termos de conhecimentos básicos (Pojo, 2012, p. 6).

Vale considerar que essa abordagem pode ser vista de maneiras diversas por diferentes atores envolvidos na educação. Alguns podem enxergar o nivelamento como uma oportunidade para garantir que todos os/as alunos/as tenham uma base sólida de conhecimento, criando, assim, condições mais equitativas para o aprendizado. Por outro lado, outros atores podem ter preocupações sobre como o nivelamento pode impactar a autonomia e a individualidade dos/as alunos/as, podendo gerar um ambiente mais homogêneo em termos de habilidades e conhecimentos. Essas perspectivas variadas salientam a importância de considerar cuidadosamente os impactos e as necessidades específicas de cada contexto escolar ao implementar estratégias de nivelamento.

Se tratando do projeto de RA, a dinâmica é muito parecida. A proposta de recompor não se difere do nivelamento e agrupamento. A fim de permitir aprendizagens não vividas, experiências educativas diversas devem ser oportunizadas aos/às alunos/as, aproveitando que estão agrupados no mesmo nível de aprendizagem. É fundamental considerar a variedade de abordagens e possibilidades de aprendizagem, incluindo metodologias ativas de aprendizagem (como rotação por estações, sala invertida, problematização etc.), a construção de sequências didáticas contextualizadas que incentivem o desenvolvimento de saberes múltiplos dos/as alunos/as.

Nesse contexto, cabe citar que, segundo questionários preenchidos pelas professoras participantes da RA, não foram mencionados estudos acerca do projeto aplicado nas escolas com profundidade, e os conceitos de nivelamento, sua importância para o momento, tampouco foram abordados. “O que foi nos informado é que durante o período de recomposição, não poderíamos desenvolver atividades de pintura, recorte, colagem, nada disso. As aulas deveriam ser de leitura e escrita, evitando cópias da lousa” (Professora participante 7B, 2022). Percebe-se na fala da professora 7B que as orientações influenciaram em seu plano de aula, com o objetivo de diminuir as atividades de cópias e propondo que os/as estudantes tivessem o tempo para desenvolver as atividades. Teriam, então, que selecionar propostas considerando não somente a interrelação com os componentes curriculares, mas também ter em conta aspectos sociais, em que os/as alunos/as estavam inseridos. No entanto, pelo relato, parece haver uma falta de aprofundamento teórico quanto às orientações e as dinâmicas de implementação desse planejamento.

Essa forma de organização do projeto agradou algumas professoras, e desagradou outras. Segundo o relato das professoras que responderam ao questionário: “Eu tenho muita dificuldade em desenvolver atividades para níveis, vou ser sincera, além de exigir muito na hora de separar as atividades, dar atenção a todos os níveis acaba sendo impossível” (Professora participante 2A, 2022). “Trabalhar dessa forma gerou indisciplina, principalmente porque após duas semanas de aulas de RA os/as estudantes voltavam pra sua sala de origem e tinham que dar continuidade ao conteúdo que estavam vendo” (Professora participante 3A, 2022). A primeira professora expressou dificuldades em desenvolver atividades para diferentes níveis, e relatou que o agrupamento favoreceu um trabalho pontual, significativo ao separar e atender os/as estudantes de forma específica ao nível em que se encontram. Ela também afirma que dar atenção a todos os níveis se torna impossível, indicando sobrecarga e limitações práticas para contemplar os vários níveis de aprendizagem contidos em uma sala de aula, principalmente após o retorno às aulas presenciais.

Por outro lado, a segunda professora relatou que trabalhar dessa forma resultou em indisciplina, especialmente devido ao retorno dos/as alunos/as para suas salas de origem após as aulas de RA. Isso sugere uma desconexão ou falta de continuidade no aprendizado, o que pode levar a dificuldades na assimilação do conteúdo, e possivelmente contribuir para problemas comportamentais. Esses relatos mostram a necessidade de considerar cuidadosamente os desafios práticos e pedagógicos associados à organização do projeto por níveis de aprendizagem. A atenção deve ser dada não apenas à separação dos/as alunos/as, mas à adaptação das atividades, à gestão da transição entre as salas e à manutenção da continuidade do conteúdo. Essas considerações são essenciais para garantir que o modelo proposto atenda efetivamente às necessidades dos/as alunos/as e minimize possíveis impactos negativos no ambiente escolar.

É evidente que as perspectivas acerca do projeto de RA visam atingir os objetivos de alfabetização, porém, na prática, é preciso levar em conta alguns elementos, como entendimento da proposta, segurança em aplicá-la, acesso aos materiais a serem utilizados e, principalmente, acreditar que o projeto dá certo, para realizar as intervenções adequadas e alcançar resultados satisfatórios. Contudo, pelo relato de algumas docentes, observamos que não houve apropriação e conhecimento aprofundado da proposta, percebemos também, durante as análises, que faltou uma base teórica que pudesse dar subsídio à proposta do projeto. As orientações para o processo de RA não alicerçam para apoiar o trabalho efetivo dos/as docentes. O que se nota é que muito do que foi possível realizar no projeto de RA se atrelou especialmente ao engajamento das escolas, ao embasamento teórico das professoras e à tentativa de proporcionar momentos de aprendizagem aos/as alunos/as.

Retomando as etapas do projeto de RA, a SEME direcionou o modo como a avaliação diagnóstica deveria ser realizada, optando, então, por avaliar a partir da leitura. As escolas receberam no e-mail uma ficha padronizada, que indicava em quais grupos os/as estudantes deveriam ser agrupados/as. Na ficha constava a observação de que o/a coordenador/a deveria iniciar a avaliação pelo Parágrafo. Se o/a estudante fosse capaz de realizar a leitura, então o/a coordenador/a ou professor/a solicitaria que lesse o Texto. Caso o/a estudante não fosse capaz de ler o Parágrafo, prosseguia realizando a leitura das Palavras ou das Letras. Para compreendermos melhor essa etapa, vamos observar uma das fichas diagnósticas enviadas para as escolas.

Figura 14 – Avaliação diagnóstica – nível de leitura


 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, ESPORTE, CULTURA E LAZES

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE LEITURA- RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS

*O professor deverá começar com parágrafo simples. Se o estudante for capaz de ler o parágrafo simples com sucesso, o professor solicitará que leia o texto.

LETRAS				
i	r	g	t	p
n	a	d	v	l

PALAVRAS				
sapo	azeite	caiu	bonito	bala
caixa	mãe	panela	coruja	pão

PARÁGRAFO SIMPLES
A escola é divertida.
Ana foi para casa.
O lanche é saboroso.
Eu gosto muito de estudar.

TEXTO
<p>“...Você sabe o que significa cuidar do meio ambiente? A resposta é fácil: significa cuidar de nós mesmos, dos nossos familiares e amigos; dos nossos animais de estimação e dos demais seres vivos, de nossa casa, da escola, da água, do solo, do nosso ar, enfim...! Cuidar do meio ambiente é importante porque tudo o que existe nele está relacionado. Nossa espécie, como é a que possui maior capacidade de modificar o meio ambiente, é a grande responsável por alguns problemas que têm ocorrido, e é uma das que mais sofrem as consequências disso.”</p>

Fonte: Ponta Porã (2022c).

A ficha (Figura 14) foi utilizada pelos/as coordenadores/as pedagógicos na avaliação diagnóstica inicial e, posteriormente, pelos/as docentes. O objetivo de padronizar esse processo era verificar de maneira igual, na rede, o nível em que os/as estudantes se encontravam, e depois efetivar a enturmação deles/as. Como podemos observar na ficha, os/as estudantes que não identificavam letras, ou até conseguiram identificá-las, mas ao avançar para a leitura de palavras, não concluíam a leitura, ficavam, então, agrupados na turma das Letras. Nesse grupo ficavam estudantes que não identificavam letras, os que já identificavam, e aqueles/as que já liam algumas sílabas. Percebe-se que neste nível o processo era totalmente conectado à perspectiva da alfabetização. Portanto, todas as áreas do conhecimento, além de trabalhar de acordo com o seu conteúdo, promoviam um desenvolvimento das habilidades de alfabetização, capacitando os/as alunos/as a se tornarem leitores competentes e críticos em todas as esferas de conhecimento que exploram.

Diante da proposta da SEME para a realização da avaliação diagnóstica de leitura nos/as alunos/as, surge uma preocupação relevante ao analisar o material disponibilizado para orientar o planejamento das ações após a avaliação diagnóstica. Ao invés de abordar os aspectos da leitura, em consonância com os níveis de escrita, o conteúdo se direciona majoritariamente aos níveis de escrita dos/as estudantes. Essa disparidade entre orientação e material oferecido levanta questionamentos sobre a eficácia e coerência do processo avaliativo. É crucial refletirmos sobre essa discrepância e suas possíveis implicações no desenvolvimento educacional dos/as estudantes.

Nesse contexto, feita a avaliação diagnóstica inicial, foi proposto pela SEME (Ponta Porã, 2022a) um mapeamento de conhecimentos, organização e agrupamento das turmas de linguagens (leitura). Dentre as orientações feitas, destacamos: “Cada agrupamento terá o trabalho contínuo para aquisição das habilidades, assegurado com a duração de duas semanas por mês. Poderá haver mais de um agrupamento do mesmo nível, dependendo do número de turmas de cada Escola e dependendo dos resultados obtidos nas avaliações” (Ponta Porã, 2022a).

É importante ter em conta a complexidade da implementação desse modelo, especialmente quando se considera a possibilidade de ter mais de um agrupamento do mesmo nível, dependendo do número de alunos/as em cada escola e dos resultados das avaliações. Isso levanta questões sobre a viabilidade prática e logística do projeto, bem como a capacidade dos/as educadores/as de atender às necessidades específicas de cada agrupamento. Além disso, é essencial avaliar como esse modelo pode afetar a dinâmica escolar e o engajamento dos/as alunos/as. A rotatividade entre os agrupamentos e a interrupção frequente das atividades regulares podem impactar a continuidade do aprendizado e potencialmente gerar desafios no acompanhamento individualizado do progresso dos/as estudantes.

Portanto, uma análise crítica dessa orientação deve considerar não apenas os aspectos pedagógicos, mas também as implicações práticas e organizacionais. É fundamental garantir que o modelo proposto seja sustentável, eficaz e capaz de promover um ambiente educacional que atenda às necessidades variadas dos/as alunos/as, ao mesmo tempo em que mantém a coesão e a consistência no processo educativo.

Outro ponto abordado nas orientações da SEME para as escolas é referente à prevenção de discriminação ou segregação dos/as estudantes com dificuldades acentuadas de aprendizagem, o que reflete um compromisso com a inclusão e a equidade educacional. Recomenda-se que as escolas adotem uma linguagem organizacional que promova a

igualdade e evite estigmas, garantindo que apenas os/as educadores/as e gestores/as estejam cientes dos critérios utilizados para a enturmação.

Cada Escola deverá desenvolver estratégias para enturmação de acordo com as aprendizagens e seus níveis e se concentrar em construir as bases relevantes. A enturmação por níveis não pode ser utilizada como forma de discriminação ou segregação dos estudantes que apresentarem dificuldades acentuadas de aprendizagem. Recomenda-se que a Escola use terminologias que não instilem à discriminação devido à dificuldade de aprendizagem, mas que seja uma forma organizacional em que somente os docentes e gestores tenham conhecimento dos requisitos utilizados para enturmação (Ponta Porã, 2022a).

Feito o agrupamento pelo nível das habilidades leitoras, a escola, especificamente os/as professores/as, com o acompanhamento da coordenação, deveriam monitorar através de avaliações contínuas o processo de ensino e aprendizagem. Durante o monitoramento, ao ter ciência de que o/a estudante adquiriu habilidades previstas para o próximo nível, ele/a é deslocado/a para outro grupo.

As atividades planejadas pelos/as docentes, nas semanas de RA, deveriam atender às necessidades do grupo ao qual ele/a era responsável. É evidente que os/as docentes lotados nos grupos de Letras e Palavras tinham que buscar meios para que os/as alunos/ avançassem para o próximo nível, lembrando que neste grupo havia crianças que não identificavam as letras do alfabeto, não sabiam escrever o nome, demandando mais esforços desses/as profissionais. Sem contar, assim como já citado, que ao iniciar um trabalho, uma sequência didática era interrompida, pois tinham que retornar para sua sala de origem. Ficou clara a dificuldade dos/as professores/as trabalharem a compreensão escrita e leitora em um curto tempo. “Não foi fácil desenvolver atividades em um período curto, que contemplasse o processo de alfabetização e o letramento. Na verdade, desenvolvíamos, na maioria das vezes, atividades de alfabetização envolvendo jogos em grupos, um trabalho individual” (Professora participante 7B, 2022).

Observamos com o relato da professora, que o entendimento acerca da alfabetização e do letramento ainda é vago, uma vez que o segredo está no planejamento das atividades, em contemplar textos variados da realidade local, da vida cotidiana do/a estudante, com os conteúdos escolares que envolvam o processo de alfabetização e letramento. Com isso, notamos a importância de fortalecer as práticas pedagógicas interligadas às inovações e às demandas da sociedade e do acompanhamento dessas mudanças. Fica evidente a busca por novos caminhos e novas estratégias que favoreçam o processo de aprendizagem de maneira significativa, e quem sabe estratégias que realmente surtam efeitos, que deem suporte para os/as docentes aplicá-las com segurança. A fala da professora em relação ao “curto período”

se trata do tempo em que os/as estudantes ficavam agrupados pelo nível, ou seja, somente duas semanas eram destinadas para a RA. Ao final desse período, eles retornavam para sua sala de origem e o/a professor/a dava sequência ao conteúdo de onde havia parado. Ao longo dos 15 dias “regulares” era aplicada uma nova avaliação diagnóstica para verificar os progressos e posterior re-enturmação, dando sequência ao projeto de RA, repetindo-se esse ciclo durante quatro meses.

Vale ressaltar que após a aplicação da avaliação diagnóstica, em todos os anos e turmas do 3º ao 5º ano das escolas municipais de Ponta Porã, ficou evidente que o foco do trabalho seria a alfabetização, em razão da defasagem acentuada nas habilidades leitoras e escritas. Foi a partir dos resultados da avaliação diagnóstica que se organizou o agrupamento por níveis de leitura, sendo preciso pensar nas atividades a serem desenvolvidas pelos/as estudantes durante o período de recomposição, bem como levar em conta que as atividades planejadas não deveriam ser soltas, fragmentadas, mas sim ter sentido para os/as estudantes. É necessário mencionar que o processo de alfabetização exige muito empenho e dedicação, pois os/as alunos/as que não estão alfabetizados nessas turmas de 3º, 4º e 5º ano, ainda não desenvolveram habilidades de leitura e escrita. Sendo assim, é importante que o/a professor/a tenha em mente que, ao elaborar o plano de aula, as atividades devem ser contextualizadas, significativas, fazendo uso de materiais concretos e pedagógicos que apoiem a ludicidade e que atendam às necessidades individuais deles.

Para Soares (2020, p. 19), a aprendizagem da língua escrita acontece em camadas, ou seja, aprendizagens que se superpõem constituindo o todo. “Cada aprendizagem diferencia-se das demais por processos próprios, mas interdependentes – cada aprendizagem depende das demais [...]”. Nessa direção, a primeira camada seria a aprendizagem do sistema de escrita alfabética, precedida da leitura e escrita de textos, ou seja, o uso da escrita e os contextos culturais e sociais de uso da escrita. As duas últimas camadas são relacionadas ao letramento, fator essencial para que a aprendizagem aconteça. Para a autora, não se trata de um processo sequencial, mas simultâneo, em que se responde às demandas sociais de uso da escrita e, para isso, aprende-se a tecnologia da escrita, e esse talvez seja um dos desafios na implementação dessa proposta, dado que em alguns momentos essas duas ações pareciam se diferenciar, segundo as orientações da SEME quanto ao processo de avaliação, com maior ênfase aos processos de alfabetização.

Conforme as orientações da SEME sobre o nivelamento, poderia também ter mais de um agrupamento do mesmo nível, dependendo do número de turmas de cada escola e dos resultados obtidos nas avaliações.

A ferramenta deve ser adaptada para cada novo contexto e as histórias e parágrafos devem ser contextualmente apropriados à evolução dos estudantes. O professor deverá começar solicitando que o estudante faça a leitura de um parágrafo, perguntando da seguinte forma: “Você pode ler isso para mim?”. Então, se o estudante for capaz de realizar a leitura do parágrafo simples com sucesso, o professor deverá solicitar que o mesmo faça a leitura de um texto/história. Portanto, entende-se que o estudante leu o parágrafo com sucesso quando: ele lê como se estivesse lendo frases, em vez de uma série de palavras desconexas; ele lê com fluência e facilidade, mesmo que esteja lendo devagar; e se ele comete menos de 4 (quatro) erros. Aquele que não for capaz de ler o parágrafo fluentemente será orientado para que faça a leitura de algumas palavras. Da mesma forma, se ele não conseguir ler pelo menos quatro palavras, será solicitado que faça leitura de algumas letras. Se não conseguir ler quatro letras corretamente, será marcado como iniciante. O nível de leitura mais elevado que o estudante for capaz de realizar é o nível o qual deverá ser registrado ao lado do seu nome, em sua ficha. Por exemplo, se o estudante João conseguiu ler palavras, mas não um parágrafo, o nível que deverá ser registrado para ele é o nível da Palavra (Ponta Porã, 2022c).

Como observado, no material da SEME (Ponta Porã, 2022a) a avaliação era feita individualmente, seguindo orientações para identificar o nível ao qual o/a aluno/a pertence. A avaliação é uma ferramenta importante durante todo o processo de aprendizagem. No início, norteia o planejamento das ações que ocorrerão após um processo metódico de análise dos resultados.

Em conversa com a coordenadora pedagógica de uma das escolas, ela expôs ter gostado da dinâmica da RA, embora relatasse alguns desafios:

Era um processo muito desafiador para as professoras, principalmente para àquelas que ficaram nas turmas de LETRAS, PALAVRAS, PARÁGRAFOS. Nessas turmas as crianças não apresentavam as mesmas dificuldades, algumas não identificavam letras, outras já reconheciam sílabas e algumas estavam escrevendo e lendo palavras (Coordenadora participante 1A, 2022).

Sem dúvida, não deve ser um processo fácil, pois compreendemos que há um desgaste muito grande do/a docente em razão da dependência dos/as estudantes para a execução das atividades. Nesses casos, é fundamental que os/as professores/as usem estratégias de diferenciação para atender às necessidades individuais de cada aluno/a. Isso pode incluir o uso de materiais e recursos variados, a implementação de atividades que permitam diferentes níveis de desafio e a oferta de suporte adicional para aqueles que precisam.

Quando questionadas acerca dos desafios encontrados no retorno às aulas presenciais, as professoras, de forma unânime, relataram que a defasagem na aprendizagem dos/as estudantes era perceptível em relação às habilidades de leitura e escrita. Um número significativo de estudantes não lia, nem escrevia, tampouco compreendia textos curtos. Para especificar ainda mais, alguns não identificavam letras e sílabas. Aqueles que identificavam

sílabas, e estavam iniciando o processo de leitura, o faziam silabando. Os que liam, precisavam treinar a fluência e apresentavam dificuldade em compreender o que liam. No parecer de algumas docentes, após a aplicação da avaliação diagnóstica, no início do ano letivo de 2022, após o retorno integral dos/as estudantes (avaliação anterior e desvinculada do projeto de RA), as observações em relação às dificuldades e aos desafios foram: “Falta de atenção, distração, perda de interesse por novas atividades, dificuldade para ler, interpretar, soletrar palavras também dificuldade para escrever ou organizar as ideias” (Professora participante 1A, 2022). “As dificuldades observadas após o retorno das aulas presenciais, foi relacionado à leitura, a dificuldade para interpretar, também a escrita do/as alunos/as e a dificuldade em desenvolver atividades envolvendo probleminhas das quatro operações” (Professora participante 11B, 2022). “Os/As alunos/as apresentavam muita dificuldade na leitura e na escrita” (Professora participante 4A, 2022). “Concentração, interpretação e leitura” (Professora participante 9B, 2022). “Desigualdade educacional, em que os/as estudantes mais vulneráveis são os/as mais afetados/as, o aumento da evasão escolar e a saúde emocional impactada” (Professora participante 5A, 2022).

Vale mencionar que nem todos os pareceres foram expostos aqui, em razão da semelhança das respostas em relação às que já foram expostas. Após analisar as observações das docentes sobre o retorno dos/as alunos à escola no pós-pandemia, é evidente que as dificuldades enfrentadas abrangem uma variedade de áreas. A falta de atenção, distração e perda de interesse por novas atividades podem ser reflexos do impacto emocional causado pela pandemia. As dificuldades na leitura, interpretação e escrita também podem ser atribuídas ao período de ensino à distância e à interrupção da rotina escolar. Além disso, a menção à desigualdade educacional e ao aumento da evasão escolar destaca a necessidade de apoio adicional para os/as estudantes mais vulneráveis. Esses relatos ressaltam a importância de estratégias de apoio emocional e escolar para ajudar os/as alunos/as a superarem os desafios do retorno às aulas presenciais.

A visão das coordenadoras pedagógicas, frente à percepção das dificuldades notadas após o retorno das aulas reforça os pareceres das docentes. “As quatro operações” (Coordenador 2B, 2022). “Leitura, interpretação, rotina e concentração” (Coordenadora 3B, 2022).

Após o retorno às aulas presenciais, percebemos uma grande defasagem de aprendizagem da grande maioria dos/as estudantes, principalmente, na leitura, escrita e nas operações fundamentais de matemática, bem como na resolução de problemas. Os/As alunos/as são de diferentes classes socioeconômicas isso ocasiona diferentes níveis de aprendizagem, em razão da grande maioria, em período de

pandemia, não realizar as atividades remotas na maior parte das vezes pela falta de acesso à tecnologia e principalmente pela falta de apoio da família (Coordenadora 1A, 2022).

Após analisar os relatos das coordenadoras, observamos que a defasagem na leitura, escrita e nas habilidades matemáticas, juntamente com a dificuldade de concentração e interpretação, refletem os desafios enfrentados pelos/as alunos/as durante o período de ensino remoto. Além disso, a menção à disparidade socioeconômica e à falta de acesso à tecnologia destaca as desigualdades que influenciaram os níveis de aprendizagem.

Nessa direção, vale ressaltar que as avaliações realizadas no início e no final de cada ação, juntamente com a observação contínua do desenvolvimento das crianças, auxiliam os/as educadores/as no acompanhamento do progresso dos/as alunos/as. Essa abordagem possibilita identificar as dificuldades e propor atividades específicas e voltadas às necessidades individuais de cada estudante. Após a avaliação diagnóstica inicial do projeto de RA, os/as professores/as tinham que realizar a avaliação ao final de todo período de duas semanas. Essa ação demandava tempo das docentes e também da coordenação pedagógica, que fazia todo o acompanhamento. “A avaliação diagnóstica feita semanalmente para que o/a estudante fosse alocado/a na sala de acordo com o nível em que se encontrava e o planejamento com a elaboração de uma sequência didática, tendo como base a temática da sala, foi um grande desafio para parte das professoras” (Coordenadora participante 1A, 2022).

Ainda referente ao agrupamento por níveis de leitura, a partir da análise das leituras dos/as alunos/as, nas avaliações diagnósticas padronizadas, primeiramente realizadas para só então pôr em prática a estratégia de RA nas turmas de 3º a 5º ano do Ensino Fundamental, evidenciou-se que algumas propostas foram pensadas buscando propiciar a construção da base alfabética nos níveis Letras e Palavras. Entende-se que essa estratégia facilita o trabalho do/da professor/a em preparar atividades, elaborar e confeccionar materiais para o mesmo nível em que os/as estudantes estejam. Certamente esse requisito não é o único, pois o agrupamento promove a interação social (meio, professor, pares), que impulsiona o conhecimento. A aprendizagem ocorre intermediada pelo outro, embora os/as estudantes estejam no mesmo grupo, separados pelo nível em que se encontram, possuem habilidades próximas, mas diferentes, complementam o que sabem e avançam.

Em entrevista à Revista Nova Escola, a conhecedora da metodologia de agrupamento na prática da sala de aula, a professora alfabetizadora Mara Mansani, da escola estadual prof.^a Laila Gales Sacker, em Sorocaba-SP, afirma que há muitas possibilidades para se agrupar

os/as alunos/as. Entre as opções, a educadora sugere a divisão por hipóteses próximas, contradição, nível de aprendizagem e até mesmo interesses.

O processo de alfabetização, um dos agrupamentos comumente utilizados é o de hipóteses de escrita diferentes. “Na fase pré-silábica, por exemplo, eles ainda não pensam que o falado tem relação com a escrita”, explica Mara. Por isso, se o grupo ficar entre iguais, o avanço é pequeno. “Mas, se eu escolho uma criança que está em um nível um pouco mais a frente, silábico com o valor sonoro, eles terão esse contraditório e é aí que a aprendizagem acontece”, diz a alfabetizadora (Bimbati, 2020).

Nesse processo, entendemos que o/a professor/a precisa ser um/a facilitador/a do processo de aprendizagem, fazendo com que a aprendizagem seja fácil para o/a estudante e ajudando-o/a descobrir seu próprio modo de aprender e avançar, conforme descrito pela Professora participante (7B, 2022): “Na turma de alfabetização procurei utilizar materiais concretos que havia na escola e alguns confeccionei. Não dava para pedir aos/às estudantes que registrassem da lousa, pois levava muito tempo”.

É pertinente a afirmação da professora, considerando que o tempo é um fator crucial no processo de alfabetização, em razão do período que leva para o/a estudante consolidar as habilidades de leitura e escrita. Algumas docentes utilizavam estratégias dinâmicas, como atividades lúdicas e jogos, conforme relatado por elas, e adaptavam ao ritmo das aulas para garantir que os/as alunos/as absorvessem o que era proposto de forma ativa. Esse “tempo” equivalia a 15 dias, e após esse período, como já informado, elas retornavam para sua sala de aula e a professora dava continuidade à instrução a partir do ponto em que pararam, o que na visão de algumas profissionais envolvidas foi um ponto negativo. “Penso que para se obter resultados satisfatórios seria necessário mais tempo destinado às aulas de Recomposição da Aprendizagem” (Professora participante 8B, 2022).

Ao acompanhar o projeto, observei como ponto negativo que a cada quinze dias os/as estudantes retornavam para os anos em que estavam matriculados, causando uma ruptura no processo de aprendizagem. Como ponto positivo observei que os professores tiveram a oportunidade de trabalhar com os/as estudantes agrupados de acordo com nível de dificuldade, podendo assim ser mais objetivo nas atividades desenvolvidas (Coordenadora participante 1A, 2022).

Esse cuidadoso equilíbrio entre tempo, atenção individualizada e continuidade do aprendizado é essencial para o progresso dos/as alunos/as na alfabetização, mas nem sempre é possível se refletirmos que, em uma sala com 30 ou até mesmo, aproximadamente, 40 alunos/as em diferentes níveis de aprendizagem, cada um com suas próprias dificuldades, habilidades, preferências, dúvidas e seus interesses, torna-se um cenário desafiador em que

o/a docente nem sempre consegue auxiliar todos como gostaria. Desse modo a organização de aula por agrupamentos, que estabelece padrões de divisão em uma sala ou até mesmo em toda a escola para o aprendizado, é uma maneira possível de atender questões como essas.

A proposta de RA, da SEME de Ponta Porã, teve como foco o projeto de nivelamento, procurando a facilitação do trabalho do/a docente. Isso se deve à dinâmica de agrupamento por nível de aprendizagem, que se espera contribuir para a elaboração de um planejamento no qual as atividades selecionadas sejam direcionadas para grupos homogêneos, especialmente aqueles pertencentes ao nível de leitura de Palavras. O planejamento deveria apresentar estratégias fundamentais para a organização das ações docentes, sendo intencional e focado em alcançar resultados satisfatórios no processo educacional. Isso seria feito mediante a cuidadosa seleção de atividades, materiais necessários, esforços, tempo disponível e objetivos a serem alcançados.

É válido mencionar que ao selecionar as atividades para cada nível de aprendizagem é fundamental que o/a educador/a tenha conhecimento de como o processo acontece. Como a educação está sempre em transformação, várias teorias da aprendizagem auxiliam a dizer como as crianças aprendem e como ensiná-las para obter resultados mais intensos, dependendo do nível em que se encontram.

Ao analisarmos as orientações e os materiais informativos disponibilizados pela SEME de Ponta Porã, constatamos que embora a avaliação diagnóstica realizada nas escolas fosse a partir da leitura, em consonância a essa dinâmica era imprescindível que os/as educadores tivessem conhecimento das hipóteses de escrita pelas quais os/as alunos/as passam e eles/as acompanhassem a evolução deles/as. Dentre os materiais enviados para a escola, constava uma apostila contendo uma breve explicação e exemplos de cada nível de escrita.

Alguns/as docentes não tinham conhecimento dos níveis de escrita, outros já tinham visto em algum período, mas não lembravam. Diante disso, tiveram que estudar e se apropriar desse conhecimento para acompanhar a evolução dos/as discentes. O ideal seria que disponibilizassem uma formação continuada que antecederesse a aplicação do projeto de RA, para dar suporte conciso aos/as profissionais da educação, porém isso ocorreu de maneira sintética e pontual, sendo disponibilizado material resumido pela SEME e um repasse de informações, de maneira bastante superficial, às docentes envolvidas no projeto.

Seguindo as informações da Técnica do Departamento Pedagógico, ela e sua equipe realizaram uma formação voltada aos diretores e coordenadores, na verdade, foi um encontro no qual se mencionaram informações e orientações a respeito da implementação do projeto de RA. Posteriormente, em um segundo encontro, foi realizada uma formação referente às

hipóteses da escrita, ou seja, com o objetivo de compreender as relações de interação entre a consciência fonológica e a aprendizagem do sistema de escrita alfabética, para identificar os processos cognitivos e linguísticos dos/as estudantes, na perspectiva de planejar e propor situações didáticas de intervenção.

No encontro, foram desenvolvidas atividades referentes aos níveis (pré-silábico, silábico, silábica-alfabético e alfabético), bem como estudo de caso e outras dinâmicas a fim de reforçar o conhecimento dessa teoria e objetivando formar multiplicadores. Assim, a equipe pedagógica da escola (diretor/ coordenador) realizou a mesma formação para os/as docentes em um sábado letivo, com o aporte teórico de Emília Ferreiro acerca da hipótese da escrita. A hipótese da escrita mencionada se trata da teoria da Psicogênese da Língua Escrita, de Ferreiro e Teberosky (1985), que apresentou contribuições acerca de como a criança constrói a escrita.

Para as docentes, e segundo o parecer do/das coordenador/as, o tempo para desenvolver as atividades, que envolvem o processo de alfabetização e a construção da escrita, e as habilidades leitoras tinha a duração de duas semanas, ou seja, 15 dias, mais precisamente 10 dias letivos, como já citado. Quando os/as estudantes estavam tendo uma sequência de atividades relacionadas ao seu nível, adaptando-se à mudança de sala, tinham que retornar para sua sala de aula, cujos professores/as davam continuidade ao conteúdo do currículo. Além disso, outros fatores foram expostos como negativos: “Um dos pontos negativos foi a troca de salas pelos/as estudantes” (Coordenadora participante 3A, 2022). “Os pontos negativos do projeto de RA, foram sem dúvida a mudança de sala e a duração da dinâmica” (Professora participante 9B, 2022). “O tempo atribuído para a RA deveria ser no contraturno” (Professora participante 11B, 2022).

Ao acompanhar o projeto, observei como ponto negativo que a cada quinze dias os estudantes retornavam para os anos em que estavam matriculados, causando uma ruptura no processo de aprendizagem. Como ponto positivo observei que os professores tiveram a oportunidade de trabalhar com os estudantes agrupados de acordo com nível de dificuldade, podendo assim ser mais objetivo nas atividades desenvolvidas (Coordenadora participante 1A, 2022).

A professora participante 1A relatou não ter pontos negativos, já em relação às demais participantes, não foram colocadas as falas por serem semelhantes às que foram expostas, sendo observado que a maioria delas veem como negativa a mudança de sala e o pouco tempo para o período de RA.

Para alcançar o nível alfabético, os/as professores/as, a partir da organização de agrupamento por nível de leitura, mesmo encontrando pontos negativos e desafios,

precisavam selecionar e elaborar atividades que contemplassem os níveis de escrita. Muitas vezes é nesse momento que o/a professor/a apresenta dificuldades em planejar aulas que contemplem a sequência didática, a contextualização, a relação com o cotidiano das crianças, que também leve em consideração o conhecimento prévio delas. Quais ferramentas utilizar? A esse respeito praticamente todas as docentes responderam que durante as semanas do projeto, as atividades propostas aos/às estudantes envolviam: “O uso das letras móveis, bingo de letras e sílabas, ditados variados, recorte de revistas, uso de cartazes com cantigas, parlendas, jogos de alfabetização, dentre outros recursos foram as ferramentas mais utilizadas no período de RA” (Professora participante A, 2022). “Utilizávamos jogos pedagógicos, alfabeto móveis, brincadeiras direcionadas” (Professora participante 8B, 2022). “Orientávamos os/as professores/as a utilizarem materiais concretos, vídeos, atividades lúdicas, cantigas” (Coordenadora 2B, 2022). “Materiais concretos, revistas, jornais, convites, materiais para confecção de gêneros textuais” (Professora participante 2A, 2022).

Para alguns/as docentes, trabalhar com o agrupamento favoreceu o trabalho, uma vez que foram selecionadas atividades específicas para cada nível. Lembrando que antes da RA, as salas estavam heterogêneas, alguns estudantes em nível pré-silábico, outros no silábico sem ou com valor sonoro, enquanto outros já estavam alfabéticos e precisavam ser propostas atividades para que continuassem avançando. Diante disso, o planejamento muitas vezes não contemplava todos os níveis encontrados na sala de aula, impossibilitando o alfabético de avançar e vice-versa, alunos/as não alfabetizados precisando de auxílio individualizado não desenvolviam as atividades sozinhos. A intervenção do/a educador/a é imprescindível, pois durante as abordagens da mediação o/a estudante vai construindo conhecimento.

É essencial que os/as educadores estejam preparados para identificar, compreender e apoiar seus/suas alunos/as quando enfrentam desafios ao longo do ano letivo. Isso se deve ao fato de que essas dificuldades impedem que os/as alunos/as se mantenham motivados e contribui para um desempenho escolar negativo.

Analisando a separação das crianças por níveis de leitura, observamos que essa abordagem, diferenciada e individualizada, visou atender a necessidades específicas de cada grupo. No entanto, ao fornecer material baseado nas hipóteses de níveis da escrita e avaliar nas hipóteses de leitura, o projeto parece fragmentar as ações e não contemplar a amplitude de possibilidades do processo de alfabetização e letramento, ao menos na sistematização documental dessa proposta. A ênfase nas hipóteses de níveis da escrita pode não estar alinhada à proposição de uma avaliação diagnóstica com evidência exclusiva na leitura de letras, palavras, parágrafos e frases. O processo mecânico de decodificação não representa de

fato a compreensão e utilização autônoma das habilidades de leitura e escrita. Essa fragmentação pode afetar negativamente a eficácia do projeto, uma vez que a abordagem e o material fornecido aos/às professores/as não estão de acordo com o objetivo principal das avaliações diagnósticas e, portanto, podem ter afetado os resultados do processo de nivelamento e enturmação das crianças. Isso pode resultar em uma desconexão entre as estratégias de ensino adotadas e as necessidades reais dos/as alunos/as em relação à leitura.

Sendo assim, é fundamental que o projeto reavalie sua abordagem e os recursos disponibilizados aos/às professores/as, garantindo que estejam alinhados, dentro de uma proposta de ação conjugada, interdependente e inseparável, na aquisição das habilidades leitoras e de escrita num processo de alfabetização e letramento e que atenda adequadamente às necessidades de cada grupo de alunos/as. A coesão entre a abordagem pedagógica e o material utilizado é essencial para alcançar os objetivos propostos e promover efetivamente a RA. Vale refletir sobre alguns pontos para provocar uma análise das práticas que são implementadas nas escolas, que os/as docentes são direcionados a realizar, porém sua parcela de participação, em muitos momentos se restringe à execução das orientações vindas das secretarias.

É evidente que ao se deparar com a realidade dos resultados no início de 2022, após o retorno dos/as estudantes nas escolas, estratégias, projetos, investimentos seriam elaborados para combater a defasagem no ensino. Porém, a surpresa das professoras diante do projeto de RA evidencia a falta de preparação e estudo aprofundado sobre o desenvolvimento do projeto. Essa falta de envolvimento prévio pode contribuir para a resistência inicial de alguns/mas professores/as. A necessidade de maior comunicação, treinamento e envolvimento dos/as professores/as em projetos desse tipo é importante para obter uma adesão mais positiva por parte dos/as educadores/as. Segundo a Técnica do Departamento Pedagógico, era essencial que as docentes tivessem conhecimentos prévios sobre os processos de alfabetização. Ela afirma ser preciso:

Levar em conta [que] os níveis de escrita auxilia os/as docentes a avaliar em que nível de escrita se encontra a criança. A partir desse diagnóstico, propor aos/às aluno/as atividades que o auxiliarão a seguir avançando em suas hipóteses de escrita, tendo o/a professor/a como mediador/a desse processo (Técnica do departamento pedagógico, 2022).

É fundamental que os/as professores/as possuam conhecimento dos diferentes níveis de escrita, especialmente quando o foco do trabalho está nessa abordagem, como nos projetos e orientações elaborados por Ferreira (1999). Além disso, voltamos a afirmar quão importante

é reconhecer a importância das formações continuadas, vistas como essenciais, não apenas antes ou durante a implementação desses projetos e dessas estratégias, mas de forma contínua, interconectada com as necessidades cotidianas vivenciadas no ambiente escolar. Para Consaltér, Fávero e Tonieto (2019, p. 3),

[...] a formação continuada se torna requisito imprescindível para uma ação docente de qualidade. Por isso, para que os professores possam exercer a docência em diferentes áreas do conhecimento, modalidades e níveis de ensino, necessitam atualização permanente, especialmente quando sua atuação visa iniciar o educando num processo de agir de forma livre e autônoma.

Em outras palavras, é preciso valorizar uma formação que seja realmente contínua e não apenas materializada em alguns momentos durante o ano letivo. Mesmo os/as professores/as com experiência em sala de aula podem acabar esquecendo conteúdos aprendidos na faculdade ou práticas inovadoras ao longo do tempo. Portanto, as formações são essenciais para atualizar e capacitar tanto os/as professores/as iniciantes quanto aqueles de outras áreas, como Matemática, que precisam compreender o processo de alfabetização. Dessa forma, as formações alcançam todos os envolvidos com o contexto educacional e contribuem significativamente para a qualidade do ensino.

O coordenador 2B expôs exatamente o que discutimos no parágrafo anterior. Sua formação é em Matemática e quando questionado sobre sua experiência em turmas de alfabetização, ele afirmou: “Não tenho experiência, as orientações vinham prontas da Secretaria Municipal de Educação, eu só fazia o repasse”. Nessa direção, as formações se restringiam também à mera reprodução das informações. Alguns daqueles/as responsáveis por serem agentes multiplicadores da proposta da SEME quanto à formação para o projeto de RA não possuíam os conhecimentos necessários à mediação desse processo formativo. O que se percebe na proposta aligeirada de formação é que esta assume um modelo de racionalidade técnica ou instrumental, ou seja, a formação de professores considerando-o apenas como um executor de tarefas, e não como um agente reflexivo diante de sua prática educativa.

Percebemos na fala do coordenador 2B que faltou um pouco de compreensão de que as orientações podem ser repassadas por qualquer pessoa, mas o caminho a ser trilhado, os conhecimentos necessários à implementação da proposta, a forma como o projeto é executado, e quais atividades serão selecionadas são ações que demandam um processo de engajamento formativo, fundamentais aos/às docentes, principalmente àqueles que não tem experiência com turmas de alfabetização e não tiveram formação continuada. Devido aos modelos de formação implementados, esses/as docentes necessitam de orientações mais

palpáveis de alfabetização advindas da coordenação pedagógica. E essa pode não ser a realidade somente do coordenador 2B, uma vez que as escolas da rede municipal há pouco tempo deixaram de ofertar o ensino dos anos finais do 6º ao 9º ano. Sendo assim, os/as professores/as de área foram alocados para as turmas de 4º e 5º ano. Para reforçar o que foi exposto, apresentamos a fala da professora participante 5A: “Não tenho experiência na alfabetização, planejei, implementei ações pedagógicas que proporcionaram aos/às estudantes o desenvolvimento das habilidades para ler e escrever com compreensão”.

Ao ter ciência de que o coordenador 2B não possui experiência com alfabetização e apenas encaminha as orientações da Secretaria de Educação, surge uma preocupação legítima, isso porque se a professora responsável pela execução do projeto também carece de experiência e conhecimentos necessários ao processo de alfabetização, o auxílio em relação ao/à coordenador/a se torna evidente. Desse modo, é essencial considerar estratégias para suprir essa lacuna de conhecimento e garantir que tanto o coordenador/a quanto a professora estejam devidamente capacitados para oferecer o suporte necessário aos/às alunos/as e promover efetivamente a RA. Cabe salientar que esse aprofundamento dos conhecimentos não se dá instantaneamente e requer tempo e engajamento em uma formação continuada, fator não evidenciado nas experiências anteriores e ao longo da aplicação do projeto de RA. Do ponto de vista de Santos (2010, p. 5),

Os/As coordenadores/as assumem o papel de mediadores/as entre o saber e os/as professores/as. Estes/as devem estar preparados para dar suporte pedagógico e epistemológico aos/às educadores/as, mas sem esquecer que a chave fundamental das reuniões é o/a próprio/a professor/a, que confia no/a educador/a para que este/a lhe ajude apontando caminhos e dando apoio no que se refere a problemas, dúvidas e necessidades.

Na visão da autora, é visível que o papel do/a coordenador/a na escola envolve a mediação da atuação dos/as professores/as em situações desafiadoras, fornecendo o suporte essencial para o desenvolvimento pedagógico na escola.

Os/As professores/as possuem uma variedade de conhecimentos, incluindo o conhecimento da matéria, da disciplina a ser ensinada e do programa a partir do qual o ensino e o aprendizado são ministrados na instituição educacional. Além disso, deve estar familiarizado com os assuntos relacionados às ciências da educação e à pedagogia, para poder adquirir conhecimentos práticos baseados em sua experiência diária com os/as alunos/as. Como profissional docente, o/a alfabetizador/a será orientado/a agir dentro dessa diversidade de saberes, utilizando uma variedade de habilidades, teorias e metodologias.

Os saberes que permeiam a rotina de um/a professor/a, especialmente do/a alfabetizador/a, são vastos e essenciais. Magda Soares, renomada por suas significativas contribuições nessa área, é uma referência fundamental para a compreensão do processo de alfabetização e letramento. Seus estudos fornecem uma base sólida para a prática pedagógica, abordando não apenas as habilidades de leitura e escrita, mas também a importância do contexto social, cultural e emocional no desenvolvimento dessas competências. Ao considerar as teorias e reflexões de Soares, os/as professores/as são capazes de enriquecer sua prática, adaptando-a de forma mais efetiva às necessidades individuais dos/as alunos/as, promovendo, assim, um ambiente propício ao pleno desenvolvimento da alfabetização e do letramento.

Outro ponto destacado nas ações da RA foi a priorização curricular com foco em habilidades estruturantes e relevantes, ponto importante para a organização do trabalho referente ao planejamento do/a professor/a. Uma das estratégias lançadas em todo o país foi a adoção dos Mapas de Foco¹³. Em outubro de 2020 foi publicado pelo Instituto Reúna a versão final dos Mapas de Foco. Nela, consta um novo formato de visualização dos Mapas, para facilitar a leitura. O objetivo dos Mapas de Foco da BNCC (Brasil, 2018) era auxiliar e orientar a flexibilização curricular e a escolha de conteúdos que foram produzidos por redes de ensino e organizações de educação em situações extremas, como a pandemia de Covid-19.

No entanto, o Instituto Reúna realizou um estudo detalhado da BNCC (Brasil, 2018), propondo uma priorização das aprendizagens essenciais para cada ano do Ensino Fundamental. Essa iniciativa procurava fornecer um direcionamento claro para as escolas, priorizando as habilidades e os conhecimentos fundamentais que devem ser adquiridos pelos/as alunos/as em cada etapa do ensino. Além disso, a colaboração entre estados e municípios na elaboração desses mapas focais demonstra um esforço conjunto para garantir a qualidade e a coerência do currículo em todo o país.

Em acesso ao site do Instituto Reúna, encontramos um vídeo em que Kátia Smole (Instituto [...], 2024), diretora do Instituto, tece considerações referentes às conquistas trazidas pela BNCC (Brasil, 2018) que os Mapas de Foco buscaram considerar e manter:

Sem dúvida, o desenvolvimento integral, essa educação integral pautada, tanto nas competências gerais da base quanto nas competências específicas das áreas do conhecimento. Uma outra coisa que é bem importante trazida na Base são as competências específicas alinhadas com as unidades temáticas de cada área do

¹³ Os Mapas de Foco são ferramentas para auxiliar redes e escolas na flexibilização curricular por meio da priorização das aprendizagens previstas na BNCC (Brasil, 2018). Os Mapas podem ser utilizados como o principal guia para escolhas de apoio e reforço escolar, a fim de diminuir a distância entre o que se espera que os/as alunos/as aprendam e o que de fato estão aprendendo.

conhecimento, com os objetos de conhecimento previstos para serem aprendidos nessas unidades temáticas e, claro, as habilidades relacionadas tanto às competências quanto às unidades temáticas e que marcam quais são as aprendizagens essenciais a serem feitas ano a ano de uma forma progressiva. A ideia foi olhar para todas as habilidades e fazer uma categorização selecionando algumas que são focais, ou seja, as mais inegociáveis de serem trabalhadas, algumas que nós chamamos de complementares e outras que nós chamamos de expectativas de fluência. Os especialistas que produziram os mapas estudaram cada habilidade cuidadosamente no ano e na relação entre os anos. Quando nós pensamos na organização dos mapas de focos, nós vimos para eles uma utilização muito ampla. Então, a primeira sem dúvida é a da priorização curricular. Eu posso como um coordenador de escola, um gestor público, um professor, olhar o currículo da rede e fazer o realinhamento desse currículo, olhando as sugestões que estão no mapa de foco e aí pensar em como eu vou reorganizar o currículo nesse momento de distanciamento e para retornar. É quase como se você tivesse um apoio para organizar ou reorganizar isto e pode até fazer uma análise crítica. Então, no lugar de fazer uma sequência didática para cada uma das habilidades que estão no currículo, talvez eu possa priorizar e aí eu posso olhar os mapas de foco para as habilidades que são aprendizagens focais, complementares, expectativas de fluência, conhecimento prévio e ajudar, então na verdade é uma ajuda para poder fazer a seleção tanto das atividades do livro ou a elaboração de sequências didáticas, enfim. Isso é possível. Podemos concentrar as formações também nas aprendizagens focais, complementares e aí apoiar os professores a terem olhos para aquilo que é essencial. Esses mapas estão disponíveis no site do Instituto Reúna e na plataforma polo no Itaú Social.

A fala da diretora do Instituto Reúna destaca a importância do desenvolvimento integral na educação, evidenciando a necessidade de alinhar as competências gerais da base com as específicas de cada área do conhecimento. Além disso, a abordagem das competências específicas em relação às unidades temáticas e aos objetos de conhecimento previstos demonstra uma preocupação com a progressão e aquisição de habilidades ao longo dos anos. A categorização das habilidades em focais, complementares e expectativas de fluência parece oferecer um guia útil para priorizar o currículo e reorganizá-lo, especialmente em momentos de distanciamento e retorno às atividades presenciais. No entanto, seria interessante uma reflexão sobre como essa abordagem pode impactar a diversidade de contextos educacionais, considerando as diferentes realidades das escolas e comunidades.

Ademais, seria relevante investigar como os/as professores/as podem ser apoiados/as na implementação dessas estratégias e na adaptação do currículo às necessidades específicas de seus/suas alunos/as. A disponibilização dos Mapas de Foco *online* oferece uma oportunidade para explorar essas ferramentas, mas é importante garantir que haja suporte efetivo para sua utilização prática por parte dos/as educadores/as. Portanto, trabalhar a flexibilização do currículo e em consonância com a verificação se as aprendizagens estão acontecendo, é indispensável a aplicação da avaliação diagnóstica durante todo o percurso. Dessa forma, o/a docente acompanha a evolução dos/as estudantes,

bem como faz uma autoavaliação de sua prática pedagógica a fim de novos redirecionamentos.

A abordagem do/a professor/a na verificação e no monitoramento dos avanços dos/as alunos/as em um projeto de RA é indispensável para o sucesso do processo. A verificação e o monitoramento das evoluções dos/as estudantes foi inclusive uma orientação dada pela SEME. A prática do/a professor/a, sua confiança no método utilizado, seus conhecimentos do que a criança sabe e o que ela precisa aprender, o estímulo e a motivação oferecidos, e as ferramentas e os materiais disponibilizados, dentre outros, desempenham um papel fundamental no progresso dos/as alunos/as. A localização e as especificidades da escola, juntamente com a identidade da instituição, são aspectos a serem considerados na implementação do projeto. A harmonização do projeto com a realidade e identidade da escola é essencial para garantir que as estratégias sejam relevantes e eficazes.

É pertinente levantarmos o exposto quanto ao perfil das escolas, pois ressaltamos que cada uma tem sua especificidade, desde a infraestrutura até o contexto sociocultural de seus/suas estudantes e familiares, para tanto, segundo orientações da SEME, a ação do projeto de RA não deveria ser engessada, ou seja, deveria ser adequada, aprofundada e desenvolvida conforme a realidade de cada instituição e, ainda, ser registrada detalhadamente em seu PPP, tendo este, subsídios para construção própria, reforçando a necessidade de manter-se foco na alfabetização da Língua Portuguesa e Matemática, haja vista a necessidade de se trabalhar, de forma interdisciplinar, esses componentes curriculares que embasam todos os demais componentes. Porém, as escolas não tiveram tempo hábil para se reorganizarem e trabalharem de forma efetiva no PPP, diante das mudanças e reorganizações, até porque o projeto de RA teve início em julho.

Situações como essa podem dificultar diretamente a capacidade das escolas de alinharem suas práticas educativas com as novas demandas e necessidades surgidas, ressaltando a importância de um planejamento cuidadoso e de suporte adequado para garantir a efetividade das iniciativas implementadas. O PPP é essencial para definir a identidade, os princípios e as práticas educativas da escola, e sua desatualização pode resultar em desalinhamento entre as diretrizes propostas pela Secretaria de Educação e a realidade da instituição. Isso pode afetar a qualidade do ensino, a formação dos/as estudantes e a efetividade das políticas públicas educacionais. Além disso, a falta de atualização do PPP pode gerar desmotivação entre os/as profissionais da educação, dificultando a implementação eficaz dos novos programas e ações. São apontamentos que correspondem ao coração da instituição de ensino, tema a se pensar e analisar.

A RA está entre as ações adotadas por vários sistemas de ensino em cenários de crise, assim, recomposição abarca algumas ações, como a remediação: projeto em que toda a turma precisa de apoio simultaneamente; intervenção: práticas educacionais específicas para apoiar alunos/as com dificuldades de aprendizagem, com o progresso do/a aluno/a sendo constantemente monitorado/a; e aceleração: ações com a finalidade de preencher lacunas mais críticas, no momento adequado, por meio de trabalhos apropriados ao ano escolar atual, a fim de permitir aos/às alunos/as desenvolverem conhecimentos e habilidades de forma mais rápida e eficaz. É fundamental reconhecer a complexidade e a sensibilidade dessas questões, especialmente quando se trata do desenvolvimento educacional e do suporte aos/às alunos/as em situações desafiadoras. Acreditamos que ao adotar estratégias como remediação, intervenção e aceleração, estamos não apenas buscando preencher lacunas no aprendizado, mas também demonstrando empatia e compromisso com o progresso de cada estudante. Cada aluno/a é único/a, com desafios e necessidades específicas, e é importante abordar essas questões com sensibilidade e dedicação.

Portanto, percebemos que o embasamento teórico acerca da RA de Ponta Porã não apresentou profundidade, não houve momentos de estudos que antecedessem a aplicação dessa dinâmica nas escolas municipais, reforçando a aplicação da estratégia. Os materiais que serviram como base para a elaboração do projeto foram os disponibilizados pelos institutos privados. Na vida, tudo precisa de um planejamento, e no contexto educacional não é diferente, é fundamental. E quando afirmamos isso, nos referimos a uma base sólida, “os ingredientes” necessários para iniciarmos uma ação com eficácia. A coordenadora participante 2B destaca: “Recebemos orientações somente por ofícios”. Já na fala das professoras participantes: “Recebemos as orientações da equipe pedagógica da escola, nos orientando no que fosse necessário, para que os resultados ao final tivessem pontos positivos” (Professora participante 1A, 2022). “Somente recebemos orientação e auxílio da direção e coordenação” (Professora participante 2A, 2022). “Não recorro dessas orientações, lembro-me que veio orientações em papel” (Professora participante 9B, 2022). “Recebemos todo suporte da equipe pedagógica da escola” (Professora participante 3A, 2022). “Recebemos orientação da coordenação e direção escolar. Em casos de dúvidas éramos orientados pela coordenação escolar” (Professora participante 4A, 2022). “Sim, tivemos auxílio e todo suporte da coordenação e direção da instituição de ensino” (Professora participante 5A, 2022).

Nem todos os envolvidos tiveram formação continuada para atuarem nesta recomposição, houve sim uma participação em conjunto com a coordenação

pedagógica, juntamente com a direção para um planejamento nas aulas a ser ministradas para que o/a professor/a regente junto com os/as demais professores/as de recomposição preparasse o planejamento de forma que um completasse a informação do outro (Professora participante 7B, 2022).

Vale registrar novamente que não foram colocadas todas as falas das professoras participantes, em razão de serem semelhantes as que foram expostas, porém analisando as falas das docentes, notamos que, de forma unânime, não tiveram formação para aprofundamento da estratégia de RA. Na fala da professora 7B, ela relata: “Nem todos os envolvidos tiveram formação”, referindo-se ao fato de que em 2022 algumas formações foram disponibilizadas e alguns/mas professores/as participaram, exemplo disso foram os encontros direcionados aos/às professores/as responsáveis pela sala Maker. Como era uma sala onde ficavam vários materiais de laboratórios, computadores, ferramentas diversas, aconteceram alguns encontros de formação para esse/a professor/a com intuito de aprenderem a utilizar os materiais disponíveis e auxiliarem os/as docentes em suas aulas. Logo, concluímos que o suporte que os/as educadores/as tiveram foi somente advindo da direção e coordenação pedagógica.

Esse seria o momento ideal para o engajamento de propostas alicerçadas, elaboradas minuciosamente, e quem sabe um momento para que as escolas tivessem parceria/autonomia de traçar um caminho de estratégias dentro de sua realidade. A diminuição da autonomia da escola e do/a professor/a é uma crítica recorrente quando se avaliam as relações público-privadas na educação e as políticas que dela derivam.

É relevante pontuarmos a respeito da aceitação dos/as estudantes à dinâmica de mudança de sala. Segundo as coordenadoras participantes, os/as estudantes não aprovaram o fato de saírem de suas salas de aulas e ficarem duas semanas em outra turma e com outros/as estudantes. “Tivemos reclamações pontuais de algumas mães dizendo que os/as filhos/as não queriam vir mais na aula em razão da mudança, mas explicávamos, e a mãe compreendia” (Coordenadora participante 1A, 2022).

A resistência de alguns/mas estudantes em aceitar a mudança de sala resultou em fatores negativos, que prejudicaram o desenvolvimento do projeto. Algumas professoras participantes fizeram apontamentos a respeito: “Alguns/mas estudantes demonstraram insegurança e certo receio quando houve a separação e classificação por níveis” (Professora participante 8B, 2022). “Mudança de salas, resistência de alunos/as por não quererem mudar de sala (principalmente nos casos dos laudados), falta de avaliação, faltas dos/as estudantes pois na cabeça dele/as por não ter uma avaliação era só brincadeira” (Coordenador 3B,

2022). “As dificuldades enfrentadas foram: Concentração, responsabilidade, preguiça em desenvolver as atividades, falta de participação dos pais na vida do/as estudantes” (Professora participante 9B, 2022). “As dificuldades encontradas ao longo dos meses de aplicação do Projeto de RA, foram as faltas dos/as estudantes, pois muitos na semana em que acontecia a dinâmica de recomposição, ou seja, que eles mudavam de turma, não vinham para a escola” (Professora participante 10B, 2022).

No início do projeto, alguns/mas estudantes apresentaram timidez, pois estavam inseridos em um ambiente em outras turmas, muitas vezes separados dos/as colegas de classe que eram mais próximos. Mas a grande maioria demonstrava entusiasmo, pois as salas eram temáticas, o que aguçava a curiosidade deles. Ao que se refere a situações constrangedoras que são típicas das ações de bullying não tivemos relatos por parte dos/as estudantes (Coordenadora participante 1A, 2022).

Ao analisarmos as respostas, constatamos que na escola B o problema das faltas ficou evidente, sendo um fator negativo para o processo de aprendizagem e, conseqüentemente, resulta na falta de participação dos pais e/ou responsáveis por não enviarem seus/suas filhos/as à escola. Claramente nos deparamos com situações variadas ao longo do processo de aprendizagem dos/as estudantes, além dos desafios comuns das instituições, ainda temos os sociais, que muitas vezes ultrapassam os muros da escola e se tornam barreiras. Porém, devemos considerar que no atual momento da educação, práticas tradicionais¹⁴ devem ser vistas somente para reflexões, e não mais aparecerem no plano de aula dos/as docentes.

É importante salientar que essa estratégia de Recomposição das Aprendizagens engloba mais do que um período de aulas com um trabalho por níveis de aprendizagem, ela também deve acontecer durante todo o período em que o estudante estiver na escola, cabendo ao professor buscar novas estratégias proporcionando metodologias instigantes, interativas, (divertidas) e adequadas ao nível que se encontram, que despertem o interesse e desenvolvam as habilidades essenciais não adquiridas pelos estudantes (Ponta Porã, 2022a).

À vista disso, esperava-se que os/as professores/as das turmas de 3º, 4º e 5º ano desenvolvessem propostas de atividades, utilizando metodologias diversificadas, apoiados nos gêneros textuais com recursos variados, que despertasse o interesse dos/as estudantes, além de

¹⁴ Ensino tradicional propõe transmitir os conhecimentos obtidos pela ciência, portanto, já compendiados, sistematizados e incorporados ao acervo cultural da humanidade. Eis porque esse tipo de ensino, o ensino tradicional, centra-se no professor, nos conteúdos e no aspecto lógico, isto é, centra-se no professor, o adulto, que domina os conteúdos logicamente estruturados, organizados, enquanto os métodos novos centram-se no aluno (nas crianças), nos procedimentos e no aspecto psicológico, isto é, centram-se nas motivações e interesses da criança em desenvolver os procedimentos que a conduzam à posse dos conhecimentos capazes de responder às suas dúvidas e indagações (Saviani, 1991, p. 38).

planejamentos para os dois períodos; a RA e outro com foco nas duas semanas em que os/as estudantes retornavam às salas de origem.

Com base nas orientações pedagógicas analisadas, observamos que foi uma cópia do que já estava pronto, colocado de modo mais sucinto e encaminhado para escola. Percebemos que o tempo para a aplicação da ação, de estudo e adaptação, foi curto. Os materiais destinados aos/às professores/as, como já mencionado, não continham base teórica, tão pouco sugestões de atividades, de como fazer e o que fazer.

É possível realizar uma análise do discurso constante do projeto. A teoria de Foucault (2002) afirma que o discurso é um conjunto de práticas e saberes com valor de verdade que existem em um determinado tempo e lugar. Além disso, esses discursos formam a sociedade.

Essas formas prévias de continuidade, todas essas sínteses que não problematizamos e que deixamos valer de pleno direito, é preciso, pois, mantê-las em suspenso. Não se trata, é claro, de recusá-las definitivamente, mas sacudir a quietude com a qual as aceitamos; mostrar que elas não se justificam por si mesmas, que são sempre o efeito de uma construção cujas regras devem ser conhecidas e cujas justificativas devem ser controladas; definir em que condições e em vista de que análises, algumas são legítimas; indicar as que, de qualquer forma, não podem mais ser admitidas (Foucault, 2002, p. 29).

Foucault (2002) enfatiza nesse contexto a natureza histórica e social dos discursos e verdades que formam e definem a identidade humana. Devido às relações de poder que neles e por eles são forjadas, os discursos se tornam campos legítimos de saber. Isso significa que à medida que os discursos contidos no material dos institutos, destinados aos/às estudantes e professores/as detalham práticas e orientam passo a passo como o/a professor/a deve fazer, e estão produzindo uma verdade sobre a instrução, tirando e/ou reduzindo a autonomia de professores/as e crianças. No entanto, conforme salienta Foucault (2002), o poder não é fixo e não pertence a alguém, ele está envolto por relações, disputas. Essas relações de poder que fabricam jogos de verdade são móveis, reversíveis e instáveis, só podendo existir na medida da liberdade dos/as sujeitos/as, ou seja, é preciso que haja sempre pelo menos uma certa forma de liberdade. Mesmo que a relação de poder seja completamente desequilibrada, deve haver possibilidade de saída dessa relação, possibilidade de resistência (Foucault, 2004, p. 278):

Mas há efetivamente estados de dominação. Em inúmeros casos, as relações de poder estão de tal forma fixadas que são perpetuamente dessimétricas e que a margem de liberdade é extremamente limitada. [...] Nesse caso de dominação – econômica, social, institucional ou sexual –, o problema é de fato saber onde vai se formar a resistência.

Vamos pensar o quanto é importante que todos os/ as docentes, coordenadores/as pedagógicos/as e gestores/as escolares participem das propostas, das implementações, da elaboração das estratégias, para garantir uma gestão democrática e participativa, que trabalhe para construir a autonomia da unidade escolar diariamente. A luta política e pedagógica precisa, portanto, do envolvimento de todos.

Todo o discurso frente ao material utilizado talvez pudesse ter sido mais bem elaborado, valorizando de maneira efetiva a participação de todos/as os/as agentes envolvidos/as. No entanto, o processo seguiu a analogia de uma receita de um bolo, em que os/as docentes tivessem que fazer, de acordo com o prescrito. Era somente seguir o passo a passo e garantir um resultado maravilhoso. Porém, a receita foi dada, menos os ingredientes, e durante o processo, desafios surgiram, ou seja, faltaram ingredientes necessários para um resultado satisfatório, e como toda receita tem um tempo de preparo, talvez o tempo disponível e a organização não tenham contribuído com os/as docentes.

Seguimos agora para o processo em sala de aula, momento em que o/a docente coloca em prática o projeto proposto. O/A docente precisa ter domínio teórico do processo de alfabetização e letramento, é a sua competência técnica, mas somente isto não lhe basta, é no dia a dia da escola, nas mediações que proporciona aos/às alunos/as que será possível garantir que eles/as aprendam.

5 RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM: ANALISANDO O DESENVOLVIMENTO DA ESTRATÉGIA NA PRÁTICA

Como já foi demonstrado, a ficha utilizada (Figura 7) pelos/as coordenadores/as pedagógicos para a avaliação diagnóstica dos/as estudantes foi enviada pela SEME, para as escolas, via e-mail, com o objetivo de padronizar o processo e verificar de maneira igual o nível de leitura em que os/as estudantes se encontravam e, posteriormente, efetivar a enturmação.

É evidente que durante a aplicação de ações, estratégias, projetos, os momentos em que a equipe pedagógica (professor/a, coordenação e direção) se reúne, são de grande valia, isso porque é um momento de sanar dúvidas, superar desafios, inseguranças e verificar o que não está dando certo, reorganizando e redirecionando as ações, a fim de superar os problemas. Segundo os coordenadores/as das escolas A e B, a incumbência e responsabilidade de repasses e orientações, bem como acompanhamento da execução do projeto, ficou a cargo deles/as. Os/As docentes envolvidos/as no projeto de RA, das turmas dos 3º, 4º e 5º ano, reuniam-se com a coordenação em momentos convocados pelos/as coordenadores/as, todo o grupo, ou durante a hora de atividade deles para repasses, orientações, informações e alinhamentos referentes ao projeto de RA.

Tardif (2007, p. 52) ressalta a importância das relações entre os/as professores/as e o coletivo no processo de objetivação dos saberes experienciais. Segundo o autor, é por meio do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva que tais saberes adquirem uma certa objetividade. Nesse sentido, as certezas desenvolvidas no cotidiano devem ser sistematizadas e organizadas para se transformarem em um discurso da experiência, capaz de orientar outros/as docentes e oferecer soluções para os desafios enfrentados na prática educativa.

É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso de experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas (Tardif, 2002, p. 32).

Os/as docentes se sentem importantes, sobretudo valorizados quando se tornam participantes ativos, quando são “ouvidos”, uma vez que são eles/as os/as protagonistas da ação, àqueles que literalmente colocam “a mão na massa”.

Das orientações feitas pela SEME às escolas, a respeito da estratégia já mencionada,

uma delas dizia respeito à inserção de decorações nas portas das salas de aulas com o objetivo de identificar o nível: Letra, Palavra, Frase, Parágrafo e Texto. Os/as estudantes não deviam saber da identificação, seria uma forma de dinamizar e tornar atrativa essa mudança de turmas e evitar que eles se sentissem “inferiores” por apresentarem dificuldades. Porém, era de criatividade da equipe de cada escola essa organização.

Durante o período destinado à RA, os/as professores/as planejavam atividades para um período de 15 dias, com foco na leitura. O componente de Matemática também passou pela estratégia de RA, porém, ainda assim, o foco era a leitura. Os/As demais professores/as de outros componentes curriculares, esses em suas aulas, foram orientados a trabalhar o seu conteúdo, mas as atividades deveriam envolver a leitura, contribuindo no processo de alfabetização e era primordial evitar registros extensos da lousa.

Vale mencionar que os/as docentes, após a avaliação diagnóstica, depararam-se com grandes desafios: “A defasagens dos/as estudantes, na leitura, dificuldade para interpretar, e na escrita. A falta de interesse dos/as alunos/as outro fator que prejudicou” (Professora participante 11B, 2022). “É notório que a leitura foi e é o maior desafio enfrentado, ler e interpretar textos é uma das habilidades de maior impacto negativo pós-pandemia” (Professora participante 8B, 2022). “Dificuldade em reconhecer as sílabas, palavras e dificuldade para ler e escrever” (Professora participante, 6A 2022). Em algumas respostas do questionário, uma das professoras colocou que a dificuldade foi a saúde mental, e não detalhou, mas acreditamos de modo geral, que estudantes, pais, e os/as professores/as foram afetados.

Para o monitoramento realizado durante a execução da RA, os/as coordenadores/as pedagógicos/as se reuniam com os/as docentes para verificar os pareceres deles/as. Conforme a fala da coordenadora pedagógica, esses momentos eram importantes, principalmente, após para a aplicação da avaliação diagnóstica, que era realizada a cada 15 dias.

No primeiro momento que me reuni com as professoras, ao final da primeira semana de RA, senti que algumas docentes estavam apreensivas, não estavam confiantes de que a proposta daria certo. Elas falavam que o tempo era curto e fazer dois planejamentos exigia muito. Mas conforme as semanas foram passando, se empenhavam e juntas conseguíamos superar os desafios (Coordenadora participante 1A, 2022).

A avaliação diagnóstica foi uma ferramenta importante durante todo processo, para que os/as professores/as e toda equipe escolar fizessem questionamentos e reflexões com o intuito de alcançar os objetivos. Um trabalho em equipe gera frutos e cada socialização e troca de experiências propiciou questionamentos como: quais atividades e materiais podem ser

utilizados para trabalhar determinado conteúdo? É possível articular os conteúdos entre duas ou mais disciplinas/componentes curriculares? Que recursos didáticos podem auxiliar nossas aulas? Esses questionamentos servem de parâmetro para selecionar atividades ao nível que o/a estudante se encontra e minimizar ao máximo o cansaço que possa advir das aulas. Ressaltamos que o planejamento do/a professor/a era lançado no Sistema Educar para o período de 30 dias, sendo 15 dias do seu conteúdo normal e 15 dias destinado à RA.

O/a coordenador/a pedagógico/a tinha a incumbência de realizar a avaliação diagnóstica mensalmente de todos os/as estudantes envolvidos no projeto. O objetivo dessa avaliação periódica era constatar se houve evoluções e se os/as estudantes poderiam mudar de turma. Reiterando: para cada avaliação diagnóstica, a SEME disponibilizou fichas de leitura diferentes, garantindo que o/a estudante não se familiarizasse com as palavras, pois isso poderia deixar em dúvida a avaliação. A avaliação do/a estudante acontecia antes da semana de RA, para que ele/a fosse alocado na turma referente ao seu nível de leitura. Aqueles que adquiriram as habilidades referentes àquele nível de leitura eram realocados para turma seguinte: Palavras, Parágrafos, Texto.

O/A professor/a de Língua Portuguesa (regente ou de área), após a coleta das informações com os/as demais professores/as envolvidos/as no processo de desempenho dos/as estudantes, e que estavam fora de sua turma de origem, tinham a função de preencher uma ficha de acompanhamento durante o processo (Figura 15).

Figura 15 – Ficha de acompanhamento



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, ESPORTE, CULTURA E LAZER
 FICHA DE ACOMPANHAMENTO DO DESEMPENHO DE LEITURA E ESCRITA PARA 3^{OS}, 4^{OS} E 5^{OS} ANOS - 2022/
 PROJETO RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS

Escola:	Professor (a):														
Estudante:	Coordenador Responsável:														
Turma:															
(Nível 1)	JULHO			AGOSTO			SETEMBRO			OUTUBRO			NOVEMBRO		
LETRAS	S	N	P	S	N	P	S	N	P	S	N	P	S	N	P
Reconhece as vogais e semivogais.															
Reconhece as consoantes.															
Utiliza e identifica as letras do primeiro nome.															
Socializa as letras ao som.															
Reconhece letra bastão.															
Reconhece letra imprensa.															
Reconhece e faz uso da letra cursiva.															
Diferencia letra maiúscula e minúscula.															
Conhece a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros															
(Nível 2)	JULHO			AGOSTO			SETEMBRO			OUTUBRO			NOVEMBRO		
PALAVRAS	S	N	P	S	N	P	S	N	P	S	N	P	S	N	P
Escreve o primeiro nome.															
Lê e compreende palavras compostas por sílabas canônicas (C+V)															
Lê palavras formadas por diferentes estruturas silábicas.															
Escreve palavras estabelecendo algumas correspondências entre letras e seu valor sonoro, mesmo omitindo, mudando a ordem ou trocando letras.															
Identifica semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.															
Sabe fazer a separação em sílabas das palavras e classificá-las.															
Sabe usar o dicionário, compreendendo sua função e organização.															
(Nível 3)	JULHO			AGOSTO			SETEMBRO			OUTUBRO			NOVEMBRO		
PARÁGRAFO SIMPLES	S	N	P	S	N	P	S	N	P	S	N	P	S	N	P
Escreve o nome completo.															
Identifica a sequência correta das palavras nas frases.															
Lê e compreende frases com estrutura simples															
Interpreta frases de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.															
Elabora frase coerente de acordo com uso de imagens.															
Respeita os espaços das palavras nas frases.															
Sabe usar os sinais de pontuação ao término da frase.															

Nível 4)	JULHO			AGOSTO			SETEMBRO			OUTUBRO			NOVEMBRO		
	S	N	P	S	N	P	S	N	P	S	N	P	S	N	P
TEXTO															
Lê textos não verbais, em diferentes suportes.															
Lê textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia.															
Antecipa sentidos e ativa conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou por outro leitor.															
Reconhece finalidades de textos lidos pelo professor ou por outro leitor.															
Compreende textos de gêneros, temáticos e vocabulários familiares.															
Localiza informações explícitas em textos de diferentes gêneros.															
Descreve personagens, objetos e situações diversas de acordo com o contexto.															
Identifica e faz uso de letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos.															
Produz textos de diferentes gêneros, atendendo as diferentes finalidades.															
Faz uso dos sinais de pontuação no texto.															

Legendas: (P) Parcialmente (S) Sim (N) Não

Fonte: Ponta Porã (2022a).

A ficha está disponível no Sistema Educar, o preenchimento, no Portal do Professor, e acontecia após a aplicação da avaliação diagnóstica de leitura, encaminhada mensalmente para o departamento pedagógico pelo/a coordenador/a. Vale mencionar que a elaboração das aulas, a escolha das atividades e como essas eram realizadas eram de responsabilidade do/a professor/a com orientação e acompanhamento do/a coordenador/a. Na ficha encontramos espaços para os quatro níveis (Letras, Palavras, Parágrafos e Textos).

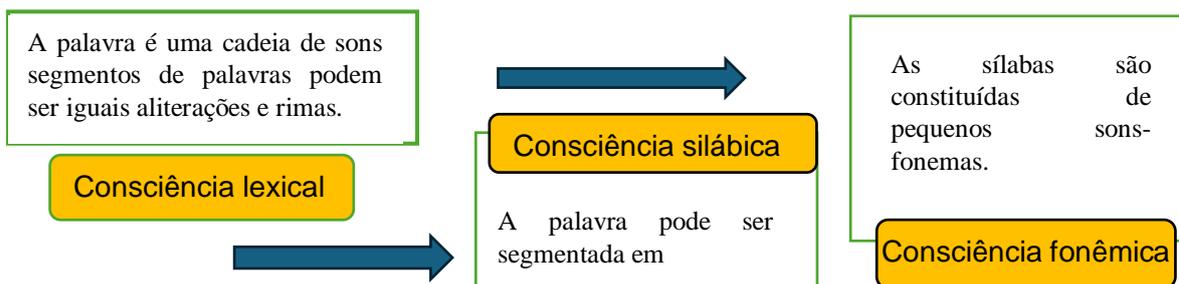
Após as semanas de RA, os/as professores/as preenchiam as fichas de acompanhamento segundo observação em sala durante as atividades. Observamos que, além da avaliação diagnóstica de leitura, o preenchimento da ficha individual era realizado através da escrita. No nível Palavras, por exemplo, uma das perguntas era em relação se o/a estudante “Escreve palavras estabelecendo algumas correspondências entre letras e seu valor sonoro, mesmo omitindo, mudando a ordem ou trocando letras”, “Identifica semelhanças sonoras em sílabas e em rimas?”, “Sabe fazer separação em sílabas das palavras e classificá-las?” , “Lê palavras formadas por diferentes estruturas silábicas?”. Todas essas habilidades que aparecem na ficha correspondem a um processo de consciência fonológica.

Essa capacidade de refletir sobre os segmentos sonoros da fala é o que se denomina consciência fonológica: 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).

A compreensão inicial de que a criança ainda não alfabetizada tem sobre a escrita é a de “marcas” que as pessoas produzem em diferentes suportes. No início, as crianças tentam imitar essas marcas com desenhos, rabiscos e, por fim, com letras. Mesmo ao ouvir a leitura em voz alta de um texto ou história, a criança tende a focar no significado das palavras, e não

nas sequências sonoras que correspondem a esse significado. Portanto, para se apropriarem da escrita alfabética, elas precisam compreender que o que está escrito representa o que ouvem ser lido, e que as palavras que escrevem devem refletir os sons das palavras que estão escrevendo. Soares (2020, p. 77) apresenta os níveis de consciência fonológica, segundo ela, necessários para que as crianças cheguem ao princípio alfabético.

Figura 16 – Consciência fonológica



Fonte: Soares (2020, p. 77).

Observando a Figura 16, nota-se o caminho percorrido pela criança, no qual ela constrói o conhecimento, unindo uma série de habilidades para, então, consolidar o processo de alfabetização.

O desenvolvimento da consciência fonológica associa-se à aprendizagem das letras. Inicialmente a criança aprende que a palavra é uma cadeia sonora representada por uma cadeia de letras, e compreende a diferença entre o significante e o significado- consciência lexical. Em seguida, a criança torna-se capaz de segmentar a cadeia sonora da palavra em sílabas, e representa as sílabas por conjuntos de letras- consciência silábica. Finalmente, ela identifica fonemas nas sílabas e os representa por letras- consciência Fonêmica (Soares, 2020, p.78).

Dentro das habilidades que os/as discentes realizaram em aulas, diante dessa gama de etapas que os/as estudantes necessitam aprender e evoluir, todo tempo é precioso, porém para que o processo de leitura e escrita se consolide, uma vez que já observamos que as habilidades leitoras e escritas foram desenvolvidas em consonância uma com a outra, o tempo de RA foi curto.

5.1 Conhecendo a dinâmica e organização das escolas municipais A e B

Nesta seção faremos a apresentação das experiências das escolas A e B, distinguindo algumas práticas e analisando as perspectivas dos/as docentes e da coordenação pedagógica.

Para contribuir com a pesquisa em questão, realizamos uma visita à escola A e

também fomos à escola B, e aplicamos um questionário para os/as docentes e coordenador/as envolvidos/as no projeto de RA. A pesquisa nas escolas A e B teve como objetivo proporcionar um mergulho no contexto educacional dessas instituições. Primeiramente, vamos compreender melhor a clientela atendida e a localização de cada uma delas.

A escola municipal A está localizada ao sul da cidade, em um bairro popular, situada em uma região mais periférica; atende a uma comunidade com características socioeconômicas distintas, enfrentando desafios específicos em relação ao engajamento dos pais e ao suporte familiar. A escola oferta o ensino regular para alunos/as da Educação Infantil ao 3º ano do Ensino Fundamental e o ensino em tempo integral para as turmas de 4º e 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Estão matriculados/as na escola 420 estudantes. A escola municipal B também é localizada na região sul de Ponta Porã, situada próximo à escola municipal A e foi escolhida, propositalmente, pela facilidade das visitas às escolas, bem como pela afinidade da pesquisadora com os/as gestores/as e coordenadores/as dessas instituições de ensino, garantindo, assim, o acesso às informações. A escola B possui uma clientela de classe média, famílias aparentemente “mais funcionais”, mais esclarecidas quanto à escolarização, são mães, pais e/ou responsáveis em sua maioria alfabetizados. A escola oferta o ensino regular do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, totalizando 498 estudantes regularmente matriculados/as. Ao explorar esses ambientes educacionais foi possível analisar como as particularidades de cada uma influenciam o desenvolvimento pedagógico e social dos/as alunos/as, além de identificar possíveis diferenças no envolvimento da comunidade escolar. Essa investigação contribui para a compreensão das dinâmicas presentes nas escolas.

É válido mencionar que ao visitar as escolas e deixar os questionários para que os/as docentes respondessem, também houve conversa com os/as coordenadores/as pedagógicos/as, ficando registrado no diário de campo da pesquisadora. Conforme relato da coordenadora da escola 1A, foram realizados momentos com toda equipe de professores/as, coordenadores/as e direção, para esclarecimento de dúvidas, e realizar alinhamentos sobre a forma como deveriam ser abordadas as atividades, sem esquecer de contemplar a contextualização, excluindo extensas atividades de cópias na lousa. Nos grupos de Letras e Palavras, que se referem à alfabetização e ao letramento, a orientação era que fossem desenvolvidas atividades com jogos, letras móveis, recorte, parlendas, cantigas, ou seja, atividades práticas seguidas de poucos registros.

Na escola B conforme relato do coordenador pedagógico 2B, a equipe se reuniu para alinhamento das ações e repasse das orientações dadas pela SEME. Houve também uma

reunião com os pais e/ou responsáveis para informar a respeito dessa dinâmica de recomposição, na qual algumas crianças iriam mudar de sala por um período de 15 dias. Deixaram claro aos pais e/ou responsáveis que a proposta implantada na escola veio da SEME e teve como objetivo não um reforço, mas proporcionar aos/às estudantes a possibilidade de se apropriar de conteúdos que segundo a coordenadora 1A, não foram passados durante a pandemia, que na verdade não tiveram acesso, sendo importante desenvolver habilidades necessárias que ficaram para trás.

Sob a justificativa de evitar que os/as estudantes que mudaram de sala ficassem constrangidos ou até mesmo fossem alvo de “brincadeiras sem graça”, em razão de sua dificuldade na aprendizagem, as escolas, considerando a sugestão da SEME, organizaram uma identificação nas portas, indicando o nível para cada grupo de estudantes.

A escola A organizou uma dinâmica para minimizar a saída da sala de origem para outra, sem que os/as estudantes se sentissem diminuídos. Diante disso, as portas das salas de aulas, onde os/as estudantes ficaram agrupados, foram decoradas com temáticas diferentes. Os/As docentes decoraram as portas da escola A com as seguintes temáticas: Croods¹⁵, Amazônia, Fundo do mar, Jardim encantado e Um passeio pelo espaço.

Na primeira semana da Recomposição da Aprendizagem, os/as estudantes foram levados até a quadra de esportes e a equipe pedagógica da escola informou que todos fariam uma viagem. De início os/as alunos sem entenderem o que estava acontecendo, ficaram receosos. Eles foram informados que alguns alunos/as iriam para lugares diferentes de seus colegas e durante a viagem aprenderiam sobre “esse lugar” e teriam muitas coisas para contar aos colegas ao final da viagem (final do período de recomposição). Então foram entregues crachás para os estudantes de suas respectivas salas com desenhos da temática da porta da sala em que eles iriam (Coordenadora Pedagógica 1A, 2022).

Um ponto interessante da escola A é que o/a professor/a de referência elaborou seu plano de aula para o período de duas semanas a partir da temática da porta de sua sala de aula. O tema da porta foi abordado levando em conta a sequência didática e a contextualização das atividades propostas. Considerando a preocupação da equipe pedagógica da escola em trabalhar com a sequência didática¹⁶, relacionando-a com a vida cotidiana do/a aluno/a, levando em conta a aprendizagem significativa e desenvolvendo propostas de leitura e escrita. Observamos o engajamento da equipe no desenvolvimento do projeto, bem como as

¹⁵ Os Croods é uma animação longa metragem norte americana, lançada mundialmente em 2013, e conta a história de uma família que viveu grande parte de sua vida em uma caverna e após um fenômeno natural são forçados a conhecer o mundo exterior e ir em busca de uma nova casa.

¹⁶ As sequências didáticas são “[...] um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais”. Portanto, permitem refletir o fazer pedagógico de modo articulado, sistematizado e contextualizado (Zabala, 1998, p. 18).

orientações e encaminhamentos além do que foi sugerido pela SEME. Para melhor relatar a organização da escola em questão vamos dar um exemplo: os/as alunos/as que foram para o Jardim encantado estavam no nível Letras e Palavras. Foram sugeridos que apresentassem aos/às estudantes gêneros textuais curtos, em cartazes, como poemas, parlendas, quadrinhas, convite, bilhete, contos relacionados à temática da porta. O uso de materiais de apoio, como letras móveis, recorte de revistas e jornais, e jogos também foram utilizados durante esse processo. Podemos observar, portanto, que os jogos são recursos de grande valia para o processo de alfabetização e letramento.

Já para o segundo período de RA, esses/as mesmos/as estudantes do nível Letras-Palavras eram direcionados para outra sala, por exemplo, a sala onde havia a decoração dos Croods (desenho animado). Para essa sequência, os/as professores/as introduziram a aula a partir do filme Croods, no qual os personagens viviam no período da idade da pedra. As atividades foram elaboradas para o nível em que os/as estudantes estavam, mas buscaram trabalhar a temática trazendo fragmentos do filme, textos informativos, poemas, arte rupestre, dentre outros. Os/As professores/as de área desenvolviam atividades a partir do filme. Segundo o relato da coordenadora 1A:

Na porta em que o tema era a Amazônia, os/as professora/as que ficaram com os grupos de estudantes que estavam lendo, embora alguns não com tanta fluência, mas trabalharam textos informativos, fichas técnicas dos animais daquele habitat, pesquisavam os animais que estão em extinção, produziam textos variados, como acrósticos, tirinhas, textos informativos, além de conhecer curiosidades sobre o lugar (Coordenadora participante 1A, 2022).

Isso tem muito a ver com as concepções de Moraes (2012), que enfatiza que é preciso as duas coisas, alfabetizar e letrar, pois o ensino precisa ter intenção. A princípio parecia que não daria certo ficar com alunos/as de outras turmas no período de duas semanas e utilizar técnicas de alfabetizar, principalmente quando não se tem experiência, e um curto prazo para se organizar, mas analisando as falas a seguir, verificamos que as docentes buscaram fazer o seu melhor, dentro das possibilidades: “Não tive resistência ao projeto, mas confesso que estive um pouco apreensiva por ser uma experiência nova, mas no final deu tudo certo” (Professora participante 1A, 2022).

Fiquei insegura no início, tendo a responsabilidade de desenvolver atividades para estudantes de outras salas também. Eu não tinha experiência com alfabetização, mas planejei ações pedagógicas que proporcionaram aos/às estudantes desenvolverem as habilidades de ler e escrever com compreensão (Professora participante 7B, 2022).

A cada 15 dias de RA os/as estudantes mudavam de “porta”, ou seja, iam para uma

nova estação, com a temática diferente da que ele/a estava, para um novo assunto. As docentes disponibilizavam umas às outras o material que havia pesquisado ou elaborado referente ao tema da porta e elas adaptavam ao nível de seus/as estudantes. “Mesmo que o/a aluno/a não tivesse evoluído durante o período de recomposição, o grupo mudava de sala, até para não enjoar do tema. Assim se empolgavam para conhecer as curiosidades, por exemplo, da Amazônia” (Coordenadora participante 1A, 2022). Os planos de aulas foram elaborados pelos/as professores/as para atender os/as estudantes, e aqueles/as eram responsáveis pelo nível em que estes/as estavam. A proposta contemplou também a interdisciplinaridade, proporcionando atividades significativas que envolvessem o processo de alfabetização e letramento.

Na escola B, também foram realizadas as marcações, seguindo a orientação feita pela SEME. As portas foram caracterizadas por cores diferentes para identificação dos níveis. Diferentemente da escola A, na escola B os/as docentes não seguiram uma temática, mas eram orientados a trabalhar as atividades correspondentes ao nível em que os/as alunos/as estavam. Constatamos que essa diferença na organização e orientação interna nas escolas eram de iniciativa da coordenação pedagógica e direção. Não conseguimos explicar essa organização realizada na escola B em razão de não terem dado ênfase a isso, e nem detalhes.

Para acompanhamento e monitoramento do projeto, a coordenadora da escola A relatou que após a primeira quinzena de RA, reuniu-se com a equipe de professores/as para uma reorganização das turmas. De acordo com ela, era de sua responsabilidade acompanhar e orientar os/as professores/as do 3º, 4º e 5º ano da escola A: “[...] após a avaliação diagnóstica inicial nos deparamos com um agravante, alunos/as do 4º ano, não sabiam escrever o próprio nome e tiveram que fazer parte do grupo letras e palavras” (Coordenadora participante 1A, 2022).

Quando questionadas se o fato desses/as alunos/as, um pouco maiores, apresentarem dificuldades acentuadas e terem que ficar agrupados/as com alunos/as do 3ºano, por exemplo, presenciaram casos de *bullying*, sendo necessária a intervenção da coordenação e direção da escola. Os/as participantes das escolas A e B responderam: “Sim pois os/as alunos/as que tinham muita dificuldade trocavam de salas e os/as colegas zombavam” (Professora participante 6A, 2022). “Sim, tivemos alguns casos, principalmente nas turmas de 4º e 5º anos, quando trocavam de salas para o 3º ano” (Professora participante 2A, 2022). “Sim, houve casos de Bullying” (Coordenador 3B, 2022). “Sim, teve alguns casos, porque como alguns/mas alunos/as mudaram de sala, disseram que sabiam menos” (Coordenadora participante 2B, 2022). “Ao que se refere as situações constrangedoras que são típicas das

ações de bullying não tivemos relatos por parte dos Estudantes” (Coordenadora participante 1A, 2022). “Sim por diversas vezes foi preciso intervir na conduta de alguns alunos orientá-los a respeitar os colegas e o ambiente escolar para que fossem realizadas as atividades propostas naquele dia e momento a resistência de obedecer às regras era cotidiana” (Coordenadora participante 7B, 2022).

As demais professoras que responderam ao questionário, escreveram de forma objetiva, então sete docentes afirmaram que não tiveram episódios de *bullying*, três responderam que sim, uma não respondeu à questão. Já a coordenadora 1A relatou não ter nenhuma ocorrência, enquanto o coordenador 2B e a coordenadora 3B responderam que houve situações típicas de ações do *bullying*. Percebemos que na escola B houve uma quantidade elevada de casos de *bullying*. Enquanto na escola A, as situações foram pontuais, pelo relato dos/as participantes da pesquisa. Diante desses apontamentos, é notável que, além dos desafios na aprendizagem educacional, os/as docentes ainda precisavam lidar com outros fatores que somados trazem prejuízos para o processo de aprendizagem e dificultam o trabalho do/a profissional, um deles é a indisciplina.

Outro ponto importante constatado a partir do questionário respondido pelas docentes é o fato de que mesmo após a avaliação diagnóstica não foi possível separar os/as estudantes exatamente pelo nível em que se encontravam. Isso ocorreu porque provavelmente não tinham salas suficientes. “Por mais que o/a aluno/a tenha sido agrupado pelo nível, após a avaliação diagnóstica, nem sempre ficavam todos no mesmo nível, ainda assim tínhamos níveis diferentes na sala” (Professora participante 9B, 2022).

Com base no relato da professora, podemos perceber a complexidade da prática educativa, e isso se deve ao fato de que em um mesmo grupo havia crianças com habilidades próximas, porém cada qual em uma fase de conhecimento. Mesmo após a organização das turmas de acordo com esses níveis, percebeu-se que a diversidade de habilidades de leitura dentro de cada grupo representava um desafio adicional. As variações entre os estágios pré-silábico, silábico com e sem valor sonoro, silábico-alfabético evidenciam a complexidade de atender às necessidades individuais de cada criança, mesmo quando agrupadas por nível.

Para a efetivação das atividades em sala referente aos níveis Letras e Palavras, os/as docentes precisaram lembrar as hipóteses da escrita, segundo orientação da SEME, para a partir disso elaborar atividades que atendessem às necessidades dos/as estudantes e os fizessem avançar. Quando questionadas a respeito do método que as docentes utilizaram, as respostas são as seguintes: “Utilizei o método fônico. Trata-se da ludicidade e raciocínio da criança e não uma forma mecânica” (Professora participante 4A, 2022). “Método alfabético,

este é o método mais comum, onde o estudante apresenta primeiro os nomes das letras do alfabeto, para depois o letramento” (Professora participante 3A, 2022). “Método alfabético, iniciando das letras do alfabeto” (Professora participante, 9B, 2022). “Método fônico, método alfabético, método silábico, utilizando o recurso de jogos, quebra-cabeça para estimular o/a estudante na hora da Leitura” (Professora participante 7B, 2022). “Abordagem fônica, o meio mais eficaz para alfabetizar, porque contempla outros componentes” (Professora participante 5A, 2022). “Utilizei o método alfabético, método fônico, método silábico” (Professora participante 6A, 2022). “Método fônico, porque é o mais usado na alfabetização” (Professora participante 1A, 2022). “Consciência fonológica, método Montessori¹⁷, etc., para estimular a aprendizagem” (Professora participante 2A, 2022).

Fônico e silábico, método fônico é um dos métodos mais usados na alfabetização, já que os processos cognitivos envolvidos na tradução entre letras e sons são automatizados e se tornam mais fluentes. Além disso, as crianças não aprenderam a ler da mesma maneira, portanto, fui flexível na abordagem e foi fundamental. Portanto, é útil combinar métodos e estratégias de ensino, principalmente para crianças com dificuldades de aprendizagem (Professora participante 10B, 2022).

Observamos que as professoras participantes mostram alguns pontos relevantes para análise. A professora participante 4A afirma ter utilizado durante a RA, o método fônico, tratando esse da ludicidade, e não da forma mecânica, porém é importante compreendermos que, independentemente do método utilizado, o que faz diferença é a forma como as atividades são abordadas. Mesmo com a utilização do método fônico, se o/a professor/a não fizer a intervenção e o uso de textos, poemas, parlenda e cantigas, as atividades acabam sendo fragmentadas, sem significado, sem contexto. Soares discorre sobre isso: “Quando falamos em método, falamos o que o/a professor/a vai fazer. Sempre implica uma ação do/a professor/a, mas o foco é pensar em como a criança aprende e daí definir o que fazer. Nós orientamos a aprendizagem da criança para a alfabetização e o letramento” (Bimbati, 2020).

Já a professora participante 2A, ao citar o método Montessori, demonstra interesse em explorar abordagens pedagógicas inovadoras e centradas no/a aluno/a, que valorizam a autonomia, a experimentação e o desenvolvimento integral das crianças. Isso sugere uma disposição para buscar referências teóricas e práticas diversas, enriquecendo as experiências

¹⁷ Método Montessori é a perspectiva educacional desenvolvida por Maria Montessori e seus colaboradores a partir da observação do comportamento de crianças em ambientes estruturados e não estruturados. Seu objetivo é ajudar o desenvolvimento da vida da criança, de forma integral e profunda. A pedagogia montessoriana é fundamentada na observação, e por isso dá suporte ao desenvolvimento infantil de forma especialmente eficaz. Desde 2007, estudos com alto grau de confiabilidade vem sendo desenvolvidos para verificar a eficácia de Montessori, e a cada nova publicação, confirmamos que as descobertas de Montessori e seus colaboradores são mesmo o melhor caminho para ajudar o desenvolvimento das crianças, incluindo aspectos cognitivos, sociais, emocionais, de conteúdo e de desenvolvimento cerebral.

de aprendizagem dos/as estudantes. Mas, será que há entendimento de fato sobre o método? Não foi possível saber, pois a resposta não apresentou detalhamento. No entanto, cabe ressaltar que a efetividade desses métodos e estratégias depende não apenas da sua utilização em si, mas também da forma como são integrados ao contexto específico da sala de aula e adaptados às necessidades e características dos/as alunos/as. Portanto, é fundamental que a professora esteja atenta à articulação coerente entre essas abordagens pedagógicas e as demandas do currículo escolar, bem como ao acompanhamento do progresso e engajamento dos/as estudantes.

Dessa forma, causa-nos uma certa preocupação se de fato há entendimento em relação ao método Montessori, uma vez que durante todo o texto temos focado nas atividades intencionais para o processo de alfabetização, estimulando sim, mas buscando por meio de diversas atividades desenvolver nos/as estudantes as habilidades de leitura e escrita em um curto espaço de tempo sendo esse método considerado “O método educativo Montessori é uma espécie de filosofia aplicada ao campo pedagógico. Nele, sabe-se que a criança é capaz de seguir o curso natural de seu desenvolvimento e, por isso, não são necessárias muitas intervenções durante o aprendizado”.

O assunto da alfabetização é um dos mais antigos e controversos da educação, tanto entre educadores/as quanto entre pesquisadores/as. Atualmente, é claro que não há uma única abordagem ou método ideal; pelo contrário, existem várias abordagens e diversos métodos de alfabetização que podem ser adaptados ao contexto de cada sala de aula. Segundo a afirmação da professora participante 3A, constatamos que ainda são necessários estudos e formação continuada para sanar dúvidas ou até mesmo possibilitar aprendizagens mais profundas acerca da alfabetização e do letramento. A partir do relato, notamos que, para a professora, é preciso alfabetizar para depois letrar. Uma fala equivocada, pois segundo estudos da Soares, já mencionados ao longo desta dissertação, alfabetização e letramento apresentam conceitos diferentes, mas são indissociáveis. É possível alfabetizar letrando. Enquanto a alfabetização se refere ao processo de aquisição da habilidade de ler e escrever, o letramento abrange o uso efetivo dessas habilidades na prática social, ou seja, compreensão e produção de textos em diferentes contextos. Porém, eles não devem ser vistos separadamente. É fundamental compreender que a alfabetização e o letramento estão intrinsecamente ligados, sendo indissociáveis no processo de aprendizagem da leitura e escrita. Portanto, a abordagem que separa o aprendizado das letras do alfabeto do letramento silábico pode não ser a mais adequada, pois desconsidera a inter-relação entre esses processos.

Ao promover uma compreensão mais ampla e integrada da alfabetização e do letramento, as práticas pedagógicas podem ser mais eficazes, contribuindo para o desenvolvimento completo das habilidades de leitura e escrita das crianças. Além do fônico, foi mencionado método misto; entendemos que esse método se refere à utilização de várias formas de abordagens, selecionando atividades diversificadas para auxiliar na alfabetização. Já na fala da professora participante 5A, percebe-se que ela está defendendo a abordagem fônica como sendo eficaz para alfabetizar devido ao fato de contemplar outros componentes. A abordagem fônica se concentra na associação entre letras e sons, ensinando as correspondências entre grafemas e fonemas, o que é fundamental para a aquisição da leitura e escrita.

Para Moraes (2012, p. 181), “[...] ensinar de forma cuidadosa e explícita o sistema de escrita alfabética (SEA) se coloca hoje como uma medida urgente para reinventarmos as metodologias de alfabetização que usamos em nosso país.” Assim, é imperativo buscar métodos para que a aprendizagem da leitura ocorra de forma adequada. De tal modo, uma revisão dos métodos de ensino trabalhados nesse processo se torna essencial, pois os vários métodos de leitura, a partir de diferentes pontos de vista, indicam uma conexão possível com a forma como as crianças adquirem habilidades de leitura. A leitura e a escrita estão presentes no dia a dia de todas as pessoas e exercem um papel crucial para a convivência em sociedade, ainda mais que os meios de comunicação e a tecnologia estão cada vez mais presentes em nossa vida e em nossos afazeres. Com isso, faz-se necessária uma alfabetização de qualidade, para que não se aprenda somente a decodificação, mas sim o uso da língua. Uma pessoa alfabetizada adquire a capacidade de ler, descrever, interpretar e se expressar por escrito. Em relação a esse processo, Moll (2009, p. 179) afirma que:

A Alfabetização é um processo de construção do conhecimento e, como tal, é desencadeada pela “interação” entre o educando e objeto de conhecimento [...] transcende a escolha e à execução de um método de ensino; é um processo multifacetado no qual se confrontam a língua escrita, o educando e a intervenção didática do espaço escolar.

Quanto à menção de contemplar outros componentes, pode ser que a professora participante 5A esteja se referindo à ideia de que a abordagem fônica também pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades linguísticas mais amplas, como a consciência fonológica e a compreensão das relações entre sons e letras. No entanto, é importante ressaltar que, embora a abordagem fônica seja reconhecida como uma parte importante do processo de

alfabetização, ela deve ser complementada por outras estratégias e abordagens que promovam o letramento e a compreensão mais ampla da linguagem escrita. Portanto, é fundamental considerar uma variedade de métodos e abordagens para atender às necessidades individuais dos/as alunos/as no processo de alfabetização.

Já na fala da professora participante 7B, ao afirmar que utilizou vários métodos, sem dúvida propor várias formas durante a alfabetização dá a possibilidade para muitos/as estudantes aprenderem, mas vale pontuar que é preciso ter domínio e segurança nos caminhos para alfabetização, assim as atividades selecionadas estão correlacionadas com a dificuldade de cada estudante. Sem dúvida, a formação continuada auxilia tanto antes como durante a aplicação de estratégias. São muitas dúvidas que aparecem ao longo do caminho.

Os métodos sintéticos vão das partes para o todo. Nos métodos sintéticos, temos a eleição de princípios organizativos diferenciados, que privilegiam as correspondências fonográficas. Essa tendência compreende o método alfabético, que toma como unidade a letra; o método fônico, que toma como unidade o fonema; o método silábico, que toma como unidade um segmento fonológico mais facilmente pronunciável, que é a sílaba. A disputa sobre qual unidade de análise a ser considerada – a letra, o fonema ou a sílaba –, é que deu o tom das diferenciações em torno das correspondências fonográficas. Para esse conjunto de métodos denominados sintéticos, propõe-se um distanciamento da situação de uso e do significado, para a promoção de estratégias de análise do sistema de escrita. Os métodos analíticos partem do todo para as partes e procuram romper radicalmente com o princípio da decifração. São mais conhecidos os métodos globais de contos, o de sentencição e o de palavrção. Está presente nesse movimento metodológico a defesa do trabalho com sentido, na alfabetização. Assim, esses métodos buscam atuar na compreensão, por entenderem que a linguagem escrita deve ser ensinada à criança respeitando-se sua percepção global dos fenômenos e da própria língua. São tomados como unidade de análise a palavra, a frase e o texto. Esses métodos supõem que, baseando-se no reconhecimento global, como estratégia inicial, os aprendizes podem realizar, posteriormente, um processo de análise de unidades menores da língua (Frade, 2005, p. 22).

Quadro 4 – Métodos sintéticos de alfabetização

Métodos sintéticos de alfabetização	
Método alfabético	O/A aluno/a aprende o nome das letras nas formas maiúsculas e minúsculas, manuscritas, a sequência do alfabeto e a combinar as letras em si formando sílabas e palavras.
Método fônico	O/A aluno/a aprende inicialmente os sons das letras isoladas e depois reúnem em sílabas que formaram as palavras.
Método silábico	O aluno aprende inicialmente a sílaba a combinação entre elas e chega à palavra.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Métodos (Grupo Evolução 2024).

Quadro 5 – Métodos analíticos de alfabetização

Métodos de alfabetização analíticos	
Método palavrção	A unidade linguística trabalhada é a palavra, tendo como objetivo sua identificação gráfica, não sendo necessária sua decomposição em sílabas, letras, fonemas ou grafemas.
Método sentencição	É começar de algo mais completo, uma unidade maior, que é a frase. Dessa forma, o aluno reconhece e compreende primeiramente uma sentença, para depois fazer a análise dos fragmentos menores, podendo, assim, aprender a usar estratégias de leitura inteligente desde o começo do processo de alfabetização.

Método global	O método intitulado global parte de um texto, que é memorizado pelo estudante, com o intuito de fazê-lo entender o sentido geral do que foi lido. Após o foco no texto, as sentenças são analisadas, as palavras identificadas e a comparação das composições silábicas feita. Partindo desse desenvolvimento, o processo de alfabetização parte do texto para, em seguida, voltar-se para as partes menores.
----------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora com base em Métodos (Grupo Evolução, 2024).

Isso permite uma compreensão mais crítica e reflexiva do processo de alfabetização. Além disso, é fundamental observar que uma variedade de abordagens de alfabetização está presente no ambiente educacional para promover a aquisição e o desenvolvimento da escrita e da leitura. Soares (2007, p. 24) salienta que: “[...] a questão dos métodos, que tanto tem polarizado as reflexões sobre alfabetização, será insolúvel enquanto não se aprofundar a caracterização de diversas facetas do processo e não se buscar uma articulação dessas diversas facetas nos métodos e procedimentos de ensinar a ler e a escrever”. A citação de Soares (2007) evidencia a complexidade envolvida no processo de alfabetização e ressalta a necessidade de uma abordagem integrada que leve em consideração as diferentes dimensões desse processo. Ao mencionar que a questão dos métodos de alfabetização será insolúvel enquanto não houver um aprofundamento na caracterização das diversas facetas envolvidas, Soares (2007) aponta para a importância de compreender os múltiplos aspectos que influenciam a aquisição da leitura e escrita.

Além disso, ao defender a busca por uma articulação das diversas facetas nos métodos e procedimentos de ensinar a ler e escrever, a autora ressalta a necessidade de uma abordagem pedagógica que integre outros elementos, como as habilidades linguísticas, cognitivas, sociais e culturais dos/as alunos/as, bem como as práticas de leitura e escrita presentes em seu contexto. Dessa forma, ela ressalta a importância de uma visão ampla e integrada no desenvolvimento de métodos e práticas de alfabetização, sinalizando a necessidade de considerar a complexidade do processo e suas múltiplas dimensões na formulação de estratégias eficazes de ensino da leitura e escrita.

Em relação ao conhecimento prático das professoras, fator essencial e necessário para contribuir com as abordagens em sala de aula, realizar intervenções durante o processo de aprendizagem, especificamente, no processo de alfabetização e letramento, foram respondidas questões referentes às características de um/a professor/a alfabetizador/a. Para tal, experiências e conhecimentos são fundamentais, pois auxiliam a compreensão de como a criança aprende, em qual hipótese da escrita a criança se encontra, quais estratégias utilizar em cada fase, entre outros. Sete professoras responderam ter experiência na alfabetização, que em algum momento já tiveram oportunidades de atuar no 1º e/ou 2º ano do Ensino

Fundamental. Quatro delas disseram não possuir experiência para realizar esse trabalho, porém aceitaram o desafio e buscaram ações pedagógicas diferentes com assistência da coordenação pedagógica da escola e com a utilização de materiais concretos e lúdicos. “Professor/a alfabetizador/a precisa ser um/a constante pesquisador/a, compreendendo o que os/as estudantes devem aprender e compreender a avaliação como um processo essencial de aprendizagem” (Professora participante 11B, 2022). “Entender que cada criança tem seu tempo de desenvolver suas ideias criatividade e expressar seus sentimentos formar um aluno protagonista” (Professora participante 9B, 2022). “Compreender que a criança tem suas próprias ideias, ser flexível, criativo, e sempre buscar conhecimentos construtivos criar um ambiente alfabetizador” (Professora participante 7B, 2022). “Conhecer as características das etapas do desenvolvimento das crianças, e priorizar os saberes do cotidiano do/a aluno/a principalmente manter a rotina na sala de aula e afetividade para com os/as mesmos/as” (Professora participante 6A, 2022). “Um/a professor/a voltado para a sua sala de aula, professor/a pesquisador/a dedicada/o e responsável, buscar pensar de forma adequada para agir de forma assistiva e eficaz, deve estar sempre atualizando seus conhecimentos, além de possuir habilidades para ensinar com diversos métodos” (Professora participante 3A, 2022).

O professor precisa criar um ambiente alfabetizador que favoreça a aprendizagem dos/as estudantes, compreender as relações entre consciência fonológica e a alfabetização, analisando e planejando atividades de reflexão fonológica e gráfica de palavras. Além disso ser um constante pesquisador e compreender o que os/as alunos/as devem aprender (Professora participante 1A, 2022).

As afirmações das professoras participantes refletem uma abordagem abrangente e holística em relação à alfabetização e ao papel do/a professor/a no processo educacional. Elas enfatizam a importância de criar um ambiente alfabetizador que favoreça a aprendizagem dos/as alunos/as, compreendendo as relações entre consciência fonológica e a alfabetização. A flexibilidade, criatividade e busca por conhecimentos construtivos são ressaltados como características essenciais para os/as professores/as, a fim de promover um ambiente propício à alfabetização. Além disso, a noção de ser um/a constante pesquisador/a e compreender as etapas do desenvolvimento das crianças é mencionada como fundamental para atender às necessidades individuais dos/as discentes.

Ademais, a afetividade, o reconhecimento do tempo individual de cada criança e o estímulo à expressão de suas ideias e seus sentimentos também são aspectos relevantes citados por uma educadora. A menção do protagonismo na formação de alunos/as, capazes de expressar sua criatividade e individualidade, ressalta a importância de promover um ambiente

educacional que valorize a singularidade de cada estudante. Em resumo, as professoras salientam a relevância do papel do/a professor/a como facilitador/a do processo de alfabetização, que vai além do ensino das habilidades de leitura e escrita, envolvendo também o desenvolvimento emocional, social e criativo dos/as alunos/as.

Em se tratando dos métodos e da abordagem aplicada em sala, vale lembrar que o coordenador 2B relatou que os pais, a princípio, gostaram da proposta, porém após a primeira quinzena já vieram à escola reclamar que os/as filhos/as estavam indo à escola para “brincar”. Isso porque durante o período de RA, as atividades propostas pelos/as professores/as para os grupos de Letras-Palavras, assim como na escola A, eram lúdicas, com uso de materiais concretos, jogos de alfabetização, letras móveis, bingo das letras, autoditado, com poucos registros, o que, na percepção dos agentes não envolvidos diretamente com a perspectiva educacional, parece representar falta de conteúdos, numa lógica de associação entre cadernos cheios como sinônimo de ações pedagógicas “eficientes”. “Alguns pais chegaram a afirmar que os/as estudantes não queriam ir para a aula porque ficavam só brincando, referindo-se às atividades lúdicas que envolviam jogos de alfabetização (Coordenador participante 2B, 2022).

Percebe-se que a reclamação dos pais retratava a insatisfação das crianças, pois elas não queriam sair de sua sala de origem para outra, nem ficar longe dos/as amigos/as de sala. Vale mencionar que o número maior de pais que reclamaram se refere à escola B, isso porque, segundo o coordenador 2B, os pais são mais participativos, ou podemos dizer “críticos”, do que a escola A.

No tocante aos/às estudantes, ficou claro que eles/as não gostaram da mudança, de ficar longe dos/as colegas e da nova professora. É fácil compreender que, para alguns, sair do seu lugar de “conforto” desagrada, não somente se referindo aos/às estudantes, mas até mesmo para os adultos. Vale mencionar que a escola, em reunião, comunicou os pais e/ou responsáveis da nova organização que aconteceria a cada 15 dias, e informou a respeito do projeto de RA, reforçando a importância da dinâmica como forma de desenvolver habilidades fundamentais de leitura para os/as estudantes que ainda não as consolidaram. Um desafio encontrado durante o desenvolvimento do projeto foi em relação à socialização dos/as estudantes, pois no início essa mudança de turma gerava timidez em alguns casos, e indisciplina em outros, devido ao tempo de adaptação à nova rotina. Na escola A, a coordenadora lembrou que somente dois pais foram à unidade de ensino para relatar que o/a filho/a não queria mais mudar de sala:

Já era esperado que alguns pais viessem, porém realizamos uma reunião com eles antes de iniciarmos a Recomposição e esclarecemos a importância da estratégia, nos

antecipamos também em dizer que os/as estudantes poderiam se queixar da dinâmica, mas que reforçassem a fala da escola, pois nosso objetivo é recompor a aprendizagem e desenvolver as habilidades leitoras para diminuir a defasagem atual. Os pais compreenderam e em nenhum momento senti resistência (Coordenadora participante 1A, 2022).

Percebemos, com isso, que a reclamação foi pontual, que o direcionamento da dinâmica contou para que não houvesse reclamações em massa. Todo direcionamento e acompanhamento da coordenação pedagógica pautado em argumentos fundamentados são importantes, tornando-se uma base segura no desenvolvimento das atividades em sala, que certamente refletem na família.

Já na escola B, segundo o coordenador pedagógico 2B, houve muitas reclamações por parte dos responsáveis pelos/as estudantes:

Na primeira semana os/as estudantes gostaram da dinâmica de ir para outra sala de aula, e ali as atividades eram lúdicas, muitos jogos, porém a partir da segunda semana já não queriam participar da mudança de sala e começaram a faltar na semana de Recomposição da aprendizagem. Nos reorganizamos e colocamos os/as estudantes no 3º, 4º e 5º anos para ficarem na mesma faixa etária e não prejudicar o conteúdo. Recebemos muitos pais que reclamavam da dinâmica e alegavam que o/filho/a estava indo à escola para brincar. Percebemos que os pais estão acostumados atividades de registros, lápis, borracha, o novo eles não aprovaram. Ditado estourado uma vez ou outra, mas sempre não (Coordenador participante 2B, 2022).

No relato do coordenador 2B, observamos que houve adequações em razão da aceitação dos responsáveis. Isso porque ele afirma que teve que realocar os/as estudantes no ano que eles/as estavam. Então, entendemos que eles/as estavam no 3º ano e permaneceram lá, porém a turma era segundo o nível em que eles estavam. Assim, aconteceu com os/as estudantes do 4º e 5º ano, e foram separados pelo nível. Ainda sobre esse relato, notamos que os próprios responsáveis não mandavam os/ filhos/as para escola na semana de RA, isso porque não concordavam com a estratégia aplicada, ou seja, com a forma como foi organizada. Podemos analisar o relato do coordenador 2B, ao mencionar que “[...] as crianças não gostavam do lúdico [...]”, de que pode ter havido uma má interpretação nas orientações, uma vez que é sabido que as crianças gostam do lúdico, das aulas práticas, pois elas são atrativas e fundamentais para o processo de alfabetização, entretanto, é preciso ter equilíbrio na seleção das atividades e até mesmo para trabalhar de forma prática, pois os jogos e as atividades diversificados precisam estar dentro de um contexto.

O processo de alfabetização precisa estar em consonância com o letramento, com atividades significativas, contextualizando as aulas, facilitando a aprendizagem dos/as estudantes. Se considerarmos somente jogos, realmente as aulas não se tornam atrativas.

Constatamos aqui que o acompanhamento do coordenador, as orientações e formações continuadas são cruciais para promover avanços significativos nos anos escolares. Com a reclamação dos pais, percebe-se que eles estavam acostumados ao ensino tradicional, no qual a quantidade de tarefas diz respeito à qualidade do ensino na escola. A falta de registros dava a impressão de que a criança não havia desenvolvido atividades durante o tempo que ficavam na escola. Os procedimentos didáticos tradicionais, apoiados em teorias mecânicas têm transformado a alfabetização em um simples ato de codificar/decodificar o oral e o escrito. A codificação e a decodificação de sílabas, palavras e frases aparecem dissociadas de seu significado e do contexto (Duran, 1988, p. 14).

Diante disso, é importante mencionar que os/as alunos/as da escola B começaram a faltar durante o período de RA. Uma boa parte deles apresentaram resistência à mudança de sala e passaram a faltar nos períodos de RA. “Observamos que nas semanas do Projeto de Recomposição da Aprendizagem o número de faltas era significativo” (Coordenador participante 2B, 2022). “Foi muito difícil, acredito mais para os/as estudantes, que tinham que ficar mudando de sala, mudando de professor/a. Principalmente para os/as estudantes que estavam no 3º ano, que vinham no contraturno” (Professora participante 9B, 2022).

Um ponto relevante, citado pelo coordenador 2B, trata-se dos/as filhos/as de estudantes de medicina. Conforme relatado por ele, o recesso da faculdade é logo após as férias de julho, e nesse período geralmente os/as estudantes viajam para sua cidade de origem juntamente com seus pais. Isso ocorre porque Ponta Porã está localizada em uma região que faz fronteira com a cidade de Pedro Juan Caballero, no Paraguai, onde estão várias universidades de medicina e recebem estudantes de todos os lugares do Brasil. O coordenador 2B informou que, em inúmeras conversas com educadores/as, estudantes e responsáveis, percebeu que havia mais qualidade nas aulas de Intervenção Pedagógica¹⁸, que aconteciam no contraturno, antes do projeto de RA, pois havia uma sintonia entre os/as professores regentes e professores/as de Intervenção (reforço). Outro desafio encontrado pela equipe escolar da escola B foi com os/as estudantes com necessidades especiais, sendo a maioria autistas. Para eles/as a dinâmica da troca de crianças na sala prejudicou muito, pois causava desconforto, agitação e nervosismo neles.

Em relação ao plano de aula dos/as docentes, a orientação dos/as coordenadores/as seguia as informações da SEME, para que nesses períodos de RA as atividades fossem, em todas as disciplinas, propostas de leitura, interpretação de textos e produções. O coordenador

¹⁸ Aulas no contraturno, com professor/a contratado para trabalhar em consonância com o/a professor/a regente.

da escola B deixou livre para que cada docente selecionasse as atividades, porém seguindo as recomendações da SEME. Essa organização foi diferente da escola A. Segundo a coordenadora 1A, além de seguir as orientações da SEME, organizou a dinâmica de temas por sala de aula, enfatizando a utilização de textos, não deixando que as atividades fossem somente jogos, mas sim a partir de um trabalho contextualizado.

Na questão do acompanhamento dos/as coordenadores/as, sendo este, fundamental para o repasse de informações, bem como verificação dos avanços, para a professora participante 8B foi deixada livre a forma como iriam trabalhar:

O/A coordenador/a colocava no Drive que os/as professores/as tinham acesso sugestões de atividades que podiam nos ajudar, mas ficou em aberto para os/as professores de acordo com a necessidade dos/as alunos/as. As vezes no agrupamento diziam que o/a estudante estava em um determinado nível, mas quando íamos trabalhar em sala verificávamos que não era a realidade (Professora participante 8B, 2022).

Com base nos relatos da professora, é possível perceber a importância de uma orientação e um acompanhamento mais direcionado por parte do/a coordenador/a, especialmente no que diz respeito ao letramento. Embora a autonomia e liberdade criativa dos/as professores/as na elaboração de planos de aula sejam valorizadas, a presença de um suporte mais estruturado e orientado por parte do/a coordenador/a pode contribuir significativamente para a eficácia das práticas pedagógicas. Um direcionamento mais claro e alinhado às necessidades específicas de cada turma pode fortalecer o processo de ensino e aprendizagem, garantindo que as atividades propostas estejam em consonância com os objetivos educacionais e o desenvolvimento dos/as alunos/as.

Em relação à utilização dos recursos da sala *Maker*, nem todos/as os/as docentes usavam esse espaço durante as aulas de RA, isso porque, segundo a professora 8B:

Não utilizamos os materiais de laboratório e nem a sala *Maker*, devido o pouco tempo que nós tínhamos com os/as estudantes, para fazer o que era o objetivo. As escolas receberam muitos materiais mesmo, mas em razão de serem materiais novos, não sabíamos como utilizá-los. A secretaria disponibilizou um curso de como utilizar-os materiais somente aos/as professores de ciências.

Diante disso, percebemos que ainda existe uma distância no entendimento de que os recursos tecnológicos podem ser grandes aliados no processo de alfabetização, isso porque essas ferramentas despertam o interesse dos/as estudantes e proporcionam aulas mais atrativas e prazerosas. No entanto, conforme o relato, não houve formação específica para a utilização

dos materiais, ocasionando dificuldades em pesquisar esses jogos e saber utilizá-los, pois o conhecimento daquilo que se aplica é imprescindível para as intervenções durante as aulas.

Já mencionamos que houve investimento por parte do Poder Executivo do município, segundo as docentes, as “salas *Maker*¹⁹” substituíram as salas de tecnologias, muitos materiais de laboratório de Matemática e de Ciências foram adquiridos e enviados às escolas para compor esse espaço e subsidiar os/as professores/as.

A orientação da SEME era que a sala *Maker* fosse utilizada para propostas de alfabetização e letramento. Utilizar jogos pedagógicos da internet e outros recursos que favorecem a aprendizagem da leitura. Na escola, possuímos uma lousa digital, ela é maravilhosa e os/as professores/as utilizavam com jogos interativos como a roleta das sílabas. Nessa atividade o/a aluno/a ia até a lousa, rodava a roleta e identificava a sílaba. Assim como essa atividade, havia várias outras (Coordenadora participante 1A, 2022).

Outro ponto bastante pertinente na fala da professora 8B é a questão do tempo para a RA. Segundo ela, quando os/as estudantes estavam começando a se adaptar com a mudança de sala e de professor/a, já tinham que retornar à sala de origem e dar continuidade ao conteúdo que estavam vendo. Sem dúvida, a rotina no processo de alfabetização é essencial. A partir da rotina, o/a aluno/a se sente mais confiante e capaz de desenvolver autonomia. Isso acontece porque ele/a se adapta a um cronograma e reconhece a presença de um determinado prazo para a conclusão de cada atividade. Respectivamente a isso, Freire (2001, p. 118) afirma que:

Toda prática exige uma sistematização. Toda sistematização está contida numa disciplina de trabalho. Toda disciplina de trabalho está alicerçada numa rotina. Toda rotina fala dos tempos, momentos vividos, que constitui meu tempo com o outro. Essa rotina, quando está em sintonia entre educador e educando, é visceralmente mutável, flexível, viva, pois responde as necessidades dos dois, quando não, é também parada, estática, mecânica, alienada, porque está centralizada na necessidade do educador.

Quando nos aprofundamos na busca por informações a respeito da pesquisa temos a dimensão do árduo trabalho que os/as profissionais da educação executam diariamente em sua sala de aula. Observamos quem escreve um projeto, talvez tenha a impressão de que só basta

¹⁹ O município acredita que o uso das tecnologias educacionais nas salas de aulas resulta em importantes ferramentas de ensino, e apostando nas metodologias ativas, implantou a Cultura *Maker* (mão na massa) nas escolas municipais, com a finalidade de apresentar concepções teóricas e pedagógicas aos professores da rede municipal de ensino tornando o ambiente de aprendizado mais motivador e interativo. Diante da inovação que atende as metodologias ativas ao qual o estudante deve ser o protagonista no seu processo de aprendizado, a REME pensou em espaços denominados “sala *Maker*” que estão equipados com computadores de última geração, bancadas *makers*, kits de robótica educacional, sinal de internet via *Wi-Fi* e cabeada, além de cinco escolas contarem com uma lousa interativa digital, que permite explorar conteúdos de forma dinâmica dando maior significado aos conteúdos expostos (Ponta Porã, 2022).

seguir as orientações, o passo a passo e está tudo certo, mas no papel, tudo é possível de ser realizado sem transtornos, utilizando uma prática agradável e fácil de ser aplicada, quando na verdade a realidade é bem diferente, pois existem muitos contratemplos que dificultam o trabalho do/a docente. Quem nunca viu aquelas propagandas de cursos ou programas para serem inseridos nas escolas, geralmente aparecem crianças atentas, participativas, desenvolvendo atividades práticas, um silêncio absurdo, e algumas crianças, enquanto na realidade temos salas de aulas com 35 estudantes.

Outro ponto importante para abordarmos aqui se refere às formações continuadas, que desenvolvidas em consonância com a necessidade dos/as professores/as agem no sentido de apoiá-los/as durante a aplicação de estratégias, bem como um momento para trocas de experiências que podem contribuir para sanar dificuldades decorrentes. A formação continuada em serviço foi realizada pela coordenação e direção das escolas, assim as orientações, sugestões de atividades e o acompanhamento das avaliações diagnósticas eram ou deveriam ser realizadas pela equipe pedagógica da escola. Claro que cada coordenador/a tinha sua forma específica de auxiliar e acompanhar seus/suas docentes, inclusive na decisão de como seriam as identificações das portas, pois conforme a Nota Técnica n.º 1/2022 dada pela SEME, ficou de incumbência da escola realizar a organização: “Recomenda-se que a Escola use terminologias que não instilem à discriminação devido à dificuldade de aprendizagem, mas que seja uma forma organizacional em que somente os docentes e gestores tenham conhecimento dos requisitos utilizados para enturmação” (Ponta Porã, 2022d).

No terceiro bimestre foi realizada novamente uma análise dos períodos de RA e foi observado que houve avanços nos níveis de leitura, porém ainda com dificuldades no registro, ou seja, segundo o coordenador 2B, havia estudantes muito bons nas avaliações orais, porém no registro, eles apresentavam dificuldades. Quando o/a estudante evoluía, na próxima RA ele/a era agrupado/a nas turmas que correspondiam a Parágrafos ou Textos.

Ao final do trabalho, aproximadamente quatro meses depois do início do projeto, os/as professores/as que ministravam as aulas nas turmas de 3º, 4º e 5º ano viram algumas mudanças e alguns progressos. Uma boa parte dos/as alunos/as começaram a aprender, sentiram-se capazes e motivados, a autoestima aumentou, diminuindo a indisciplina, e aumentando a participação da maioria deles/as. Quando questionadas a respeito da eficácia da ação realizada, as participantes responderam: “Conseguimos atingir nossos objetivos, melhorando a leitura e escrita dos/as alunos/as” (Professora participante 4A, 2022). “Foi uma ação eficiente, reduziu danos na aprendizagem dos/as estudante” (Professora participante 5A,

2022). “O projeto de recomposição da aprendizagem foi satisfatório, porém com algumas lacunas pois alguns professores não se adequavam no sistema lúdico do ensino aprendizagem” (Professora participante 7B, 2022). “Sim, pois muitos/as estudantes estavam com muita dificuldade na leitura e escrita e no final da recomposição o resultado foi satisfatório” (Professora participante 1A, 2022). “Em partes sim, pois o tempo e a mudança de sala de forma brusca de professores e estudantes foram ruins, houveram muitas faltas na semana de recomposição” (Professora participante 9B, 2022). “Sim, pois os/as alunos/as conseguiram desenvolver algumas habilidades e não apenas conteúdo” (Professora participante 2A, 2022). “O que posso salientar é que nós, professores/as, estamos a todo tempo neste processo, pois buscamos sempre retomar e aprimorar habilidades destinadas a cada nível dos estudantes visando consolidá-las” (Professora participante 8B, 2022).

A maioria das respostas referentes à eficácia da proposta de RA foi positiva. Totalizando nove (sim), um (não), a professora 9B disse que em partes foi eficaz e 8B não deixa explícito se sim ou não, mas compreendemos que a educadora quis compartilhar que não mede esforços para realizar o que é proposto ou “imposto”. Percebemos que mesmo com adversidades, as professoras conseguiram visualizar progressos dos/as estudantes.

Na visão dos/as coordenadores: “O Projeto deu a oportunidade para que grande parte dos/as estudantes elevassem o nível de aprendizagem, adquirindo habilidades vistas como essenciais” (Coordenadora participante 1A, 2022). “Na minha opinião foi falha, pois não valia pontos era de uma forma que era estranha não deu certo” (Coordenadora participante 2B, 2022). “Não achei favorável” (Coordenadora participante 3B, 2022). Observamos na fala da coordenadora da escola A que o progresso dos/as estudantes foi visualizado por ela, até porque era de competência da coordenação fazer o acompanhamento. Sua fala está alinhada à das professoras acompanhadas por ela. Já os/as coordenadores 2B e 3B não acharam favorável. Pode ser que seja em razão das dificuldades em relação às faltas, bem como a falta de experiência do coordenador 2B, conforme relatado por ele. Ressaltando que as professoras não tiveram formação, mas a organização e o acompanhamento deveriam ser realizados pela equipe pedagógica, único apoio concreto dado aos/às profissionais durante o desenvolvimento do projeto. Sendo assim, é imprescindível que o coordenador ou a coordenadora pedagógica tenham conhecimento acerca da alfabetização para melhor auxiliar sua equipe, e juntos consigam superar as dificuldades.

Os/As professores/as de área também pesquisaram e elaboraram atividades do tema para o período, lembrando que cada turma trabalhava uma temática diferente. A cada proposta de atividade, o estímulo e as intervenções favoreceram a construção das habilidades e

despertaram as potencialidades, ou seja, cada estudante aprendeu de um jeito em momentos diferentes e puderam auxiliar os/as colegas com a interação durante os trabalhos em grupo ou pares. Para a coordenadora 1A, essa dinâmica de agrupamentos pelo nível de conhecimento tem pontos relevantes:

Sabemos que trabalhar em uma sala onde contém aluno/a em diferentes níveis de aprendizagem é um grande desafio. O/A professor/a ao elaborar seu plano de aula nem sempre contempla com atividades que atendam os diversos níveis. Têm alunos/as que precisam de atendimento individualizado e uma sala cheia dificulta esse trabalho (Coordenadora 1A, 2022).

Ela conta que em uma turma do 3º ano, sete estudantes estavam no nível Texto e foram enturmados com os/as estudantes do 5º ano. Dessa forma, eles puderam participar de atividades com desafios maiores, que provocaram avanços significativos. Imaginamos, caso a RA não acontecesse, a preocupação maior da professora dessa turma seria certamente desenvolver atividades para o nível de alfabetização e as sete estudantes dificilmente seriam desafiadas com propostas diferenciadas.

Depois de duas semanas de RA, a equipe envolvida se reunia para verificar os pontos positivos e negativos observados, bem como para realizar uma análise em relação ao desenvolvimento das atividades. Isso ocorreu porque foi levado em conta o primeiro contato que os/as alunos/as que mudaram de turma tiveram. Ter o apoio da equipe pedagógica e os momentos de trocas com os/as demais professores/as puderam contribuir para entender o que já estava bem consolidado e o que ainda faltava consolidar. É fundamental que esses mapeamentos e essas reflexões fossem realizados e registrados, pois serviram de base para um aprofundamento e novo início de intervenção. Podemos considerar os momentos de conversas com os envolvidos na ação, como grande auxílio para o/a professor/a repensar durante o planejamento das aulas e buscar novas atividades que contribuíssem para diminuir as dificuldades específicas dos/as alunos/as. Por exemplo, saber quem ainda não identificava todas as letras do alfabeto, quem lia textos (parlendas, listas etc.) com autonomia, quem ainda precisava do seu apoio e da intervenção de professores/as e/ou dos/as colegas durante a execução das atividades de escrita.

Ao final de todo trabalho, é evidente que muitos aprendizados ocorreram por parte dos envolvidos, incluindo os/as docentes. No ponto de vista das professoras que participaram do preenchimento do questionário, quando questionadas se desenvolveriam a ação adotada de RA por conta própria, obtivemos as seguintes respostas: “Com certeza foi de uma grande valia e aprendizagem tanto para os/as estudantes como para os/as professores/as pois obtivemos no final um resultado positivo” (Professora participante 1A, 2022). “Desde que

melhor planejada, orientada e com recursos para trabalhar, sim” (Professora participante 8B, 2022). “Com certeza utilizaria a estratégia, desenvolver ações que foquem no desenvolvimento das habilidades essenciais que foram prejudicadas, mas que são fundamentais para a continuidade do caminhar pedagógico dos estudantes” (Professora participante 5A, 2022). “A primeiro momento não. Atrapalhou os/as estudantes e a cobrança no aprendizado foi o mesmo. Tínhamos que desembolsar financeiramente para promover os materiais para a recomposição” (Professora participante 9B, 2022).

Eu utilizaria sim, porque a aprendizagem só acontece com o encantamento do estudante para com a atividade proposta, o aprender tocando, manuseando objetos, letras móveis, imagens, quebra-cabeça, dentre outros recursos que possibilitam um aprendizado significativo onde o/a aluno/a é o/a protagonista da sua própria experiência ali realizada (Professora participante 7B, 2022).

A análise desse resultado revela uma diversidade de posicionamentos por parte das professoras envolvidas no projeto de RA dos anos iniciais em relação à adoção da estratégia por conta própria. A maioria demonstrou abertura para utilizar a estratégia, com três delas afirmando que sim, adotariam a estratégia, e uma indicando que sim, mas com adaptações. Isso sugere uma disposição para experimentar e incorporar a RA em suas práticas pedagógicas. Por outro lado, a presença de uma professora que expressou ressalvas em relação à aplicação da estratégia, e de outras cinco que manifestaram um parecer negativo (diretamente ou por meio do “não”), o que indica a existência de dúvidas, preocupações ou resistências por parte de uma parcela significativa das docentes em relação à implementação da RA.

Essa diversidade de posicionamentos pode refletir diferentes níveis de familiaridade, compreensão e confiança na estratégia de RA, bem como experiências prévias das professoras com abordagens semelhantes. Essa análise sugere a importância de oferecer suporte adequado, esclarecimento de dúvidas e espaço para discussão e adaptação da estratégia, a fim de promover uma maior adesão e efetividade no contexto escolar.

No parecer da coordenadora pedagógica da escola A: “A meu ver a recomposição das aprendizagens foi de grande valia, tendo em vista a grande diferença no nível de aprendizagens dos/as estudantes, que estavam inseridos em uma mesma turma. Após quatro meses, pudemos perceber um avanço significativo no desenvolvimento dos/as estudantes” (Coordenadora participante 1A, 2022).

Já na visão do coordenador 2A da escola B: “Sim utilizaria, mas seria de forma da SED-MS vem adotando em 2024, como componente curricular nas escolas integrais, vejo que

os resultados estão sendo mais positivos agora”. O coordenador 2B menciona que a RA nas escolas estaduais passou a ser um componente curricular e que desta forma tem dado certo. A coordenadora 2B, colocou de forma objetiva que não utilizaria a estratégia de RA. A coordenadora 1A tem outro parecer: “Não da maneira como foi desenvolvida. A meu ver, a recomposição das aprendizagens teria sido mais eficaz se não houvesse a ruptura no processo de aprendizagem quinzenalmente”.

O coordenador pedagógico 2B menciona que o ponto negativo foi “[...] não conseguir resolver os problemas durante a aplicação da Recomposição da Aprendizagem”, e isso revela uma postura crítica em relação aos desafios enfrentados no processo educacional. Ao atribuir a falta de resolução dos problemas à ausência dos alunos e à falta de participação dos pais, o coordenador destaca fatores que podem impactar diretamente a eficácia das estratégias de intervenção pedagógica. No entanto, é importante considerar que a responsabilidade pela superação desses obstáculos não recai apenas sobre os/as alunos/as e seus responsáveis. O papel da escola e da equipe pedagógica é fundamental na promoção de uma maior adesão e um engajamento dos/as estudantes e suas famílias também. Além disso, a identificação precisa das causas das faltas e da falta de participação dos pais pode permitir o desenvolvimento de estratégias mais eficazes para lidar com essas questões. Portanto, a fala do coordenador pedagógico evidencia a necessidade de um olhar crítico sobre os desafios enfrentados no contexto educacional, mas também evidencia a relevância de uma abordagem proativa na busca por soluções, envolvendo não apenas os/as alunos/as e seus familiares, mas também a atuação da escola e da equipe pedagógica.

Após os quatro meses do desenvolvimento do projeto, foi verificada uma melhora nas habilidades de leitura, ou seja, muitos/as estudantes avançaram de nível. Vamos acompanhar esse processo nas escolas A e B observando os Quadro 6 e 8, respectivamente.

Quadro 6 – Avaliação diagnóstica inicial da escola A – níveis de leitura

INÍCIO DO PROJETO DE RECOMPOSIÇÃO					
Anos	Quantidade	Quantidade de:	Quantidade de:	Quantidade de:	Quantidade de:
	Total de estudantes	Estudantes no nível Letras (1)	Estudantes no nível Palavras (2)	Estudantes no nível Parágrafo (3)	Estudantes no nível Textos (4)
3º ano	31	15	7	7	2
4º ano	33	11	10	1	11
5º ano	86	—	6	12	68
Total	150	26	23	20	81

Fonte: Elaborado pela coordenadora da escola A (2022).

No início do projeto foram avaliados 150 estudantes regularmente matriculados/as nas turmas de 3º, 4º e 5º ano. Considerando o total daqueles/as nos níveis Letras, Palavras e Parágrafos, observamos que dos/as 150 estudantes, 69 não haviam consolidado as habilidades leitoras, ou seja, o foco estava nesses/as alunos/as, que ficaram distribuídos em grupos, em que o trabalho foi realizado com estratégias de alfabetização. O nível adequado esperado dos/as estudantes era o nível Texto, por isso consideramos que o nível Parágrafo também deveria ser trabalhado para avançar ainda mais. Mesmo constando 20 estudantes no nível Parágrafo, estes/as tinham a leitura silabando e precisavam treinar a fluência.

Cabe aqui analisarmos o grau de dificuldade encontrado não só pelo/a professor/a, mas até mesmo para os/as estudantes, que ora estavam com um/a professor/a, ora estavam com outro/a. Eram 69 discentes com defasagem acentuada na aprendizagem, quantidade equivalente a duas salas de aulas. Lembrando que a avaliação diagnóstica para o início do projeto foi realizada em julho. Isso nos permite compreender que esses/as estudantes já tinham frequentado aproximadamente quatro meses de aula e ainda não haviam consolidado as habilidades de leitura e escrita.

Dada a responsabilidade depositada no/a professor/a e a “cobrança” dos idealizadores do projeto, buscando retorno positivo e resultados de avanços, quatro meses restantes para o término do ano letivo impôs à prática docente diversos desafios. Com esses estudantes, como já mencionamos, o trabalho tinha como foco o processo de alfabetização e letramento, ou seja, segundo Soares (2020), a preocupação não deve ser no método, mas em como as crianças constroem o conhecimento. Compreender o processo de construção da escrita possibilita ao/a docente selecionar atividades específicas para superar as dificuldades individuais deles.

Já no nível Textos havia 81 estudantes, que foram distribuídos em grupos para desenvolver a fluência, interpretação, identificação dos gêneros textuais e produção de textos. Veremos, então, a evolução dos/as estudantes após os quatro meses da aplicação do projeto de RA, observando o Quadro 7 de avaliação final.

Quadro 7 – Avaliação diagnóstica final da escola A – níveis de leitura

FINAL DO PROJETO DE RECOMPOSIÇÃO					
Turmas	Quantidade de:	Quantidade de:	Quantidade de:	Quantidade de:	Quantidade de:
	Total de estudantes	Total de estudantes no nível Letras (1)	Estudantes no nível Palavras (2)	Estudantes no nível Parágrafos (3)	Estudantes no nível Textos (4)
3º ano	31	3	6	8	14
4º ano	32	1	5	7	19

5º ano	86	-	-	7	79
total	149	04	11	22	112

Fonte: Elaborado pela coordenadora da escola A (2022).

Fazendo uma análise minuciosa dos resultados, nota-se que, em comparação ao Quadro 6, no Quadro 7 uma quantidade significativa de estudantes foi promovida para o nível 3 e nível 4. Dos 69 em processo de alfabetização, 32 avançaram para outro nível. Considerando que havia 26 alunos no nível Letras, após o desenvolvimento do trabalho do/a professor/a, 22 avançaram de nível. Já no nível Palavras eram 23 estudantes, e ao final 12 avançaram para o próximo nível. No nível Parágrafo, a quantidade aumentou, isso porque estudantes dos níveis Letras e Palavras avançaram para o nível Parágrafo, assim como os que estavam neste nível avançaram para o nível Texto. No nível Texto houve um aumento de 31 estudantes que provavelmente, em sua maioria, vieram do nível Parágrafo.

De modo geral, os resultados mostram que 37 estudantes chegaram ao final do ano letivo sem consolidar as habilidades de leitura, pois esse quantitativo não chegou ao nível Texto. Sem dúvida é uma quantidade significativa e preocupante, equivalente a uma sala de aula. Porém, se levarmos em conta o tempo do projeto, lembrando que essa dinâmica era realizada em um período de 15 dias, além dos desafios já citados, como as faltas, dificuldades acentuadas, bem como alunos/as com laudos, docentes sem experiência na alfabetização, dentre outras adversidades, todo avanço é considerável e positivo.

Vamos observar nos relatos das participantes se houve resistência por parte delas ao serem informadas da nova dinâmica de RA e alguns desafios durante o desenvolvimento do projeto. “Não tive resistência a desenvolver a estratégia de Recomposição da Aprendizagem, mas confesso que estivesse um pouco apreensiva por ser uma experiência nova, mas no final deu tudo certo” (Professora participante 1A, 2022). “A ideia foi boa, no entanto o modo como foi trabalhado que deveriam ser separados, não foi bom” (Professora participante 9B, 2022). “Não tive resistência, foi significativo para rever os conteúdos e garantir que os/as estudantes conseguissem desenvolver habilidades que não foram totalmente alcançadas” (Professora participante 5A, 2022). “Tudo que é novo assusta, né? Porém, professor/a sempre busca meios para cumprir as tarefas a ele/a designada” (Professora participante 8B, 2022). “Sim, tive resistência por causa da integração entre salas, houve problemas com indisciplina” (Professora participante 2A, 2022). “Não tive resistência, pelo contrário foi uma aliada no caminho do ensino aprendizagem, pois a repetição do conteúdo nas aulas de recomposição fizera com que o/a estudante revesse os conteúdos de forma diferenciada, lúdica, tendo repetição como objetivo principal” (Professora participante 7B, 2022). “Sim, por causa da

indisciplina na sala de aula” (Professora participante 6A, 2022). “Não, resgatou os/as estudantes na defasagem escolar” (Professora participante 3A, 2022). “Não tive resistência, a recomposição da aprendizagem vejo como estratégia para auxiliar e reduzir as dificuldades observadas nos estudantes” (Professora participante 10B, 2022). “Sem resistência. A dinâmica foi desafiadora dentro do processo de ensino aprendizagem. Nosso principal objetivo foi trabalhar a cooperação entre os alunos e compreender que nem todos aprendem da mesma forma. Há tempos distintos e devem ser respeitados” (Professora participante 4A, 2022). “Sim, foi trabalhado a contragosto devido as obrigações do dia a dia” (Coordenador participante 2B, 2022). “Acho que deveria ter sido melhor elaborado, com mais formações para melhor entendimento dos profissionais” (Coordenadora participante 3B, 2022).

As opiniões das participantes em relação à aplicação do projeto de RA revelam diferentes percepções e experiências em relação à estratégia. Algumas delas demonstraram uma abertura e disposição quando informadas da dinâmica, mesmo que tenham enfrentado desafios, como é o caso da professora 1A, que cita sua apreensão inicial, mas destaca que, no final, deu tudo certo. Isso evidencia uma postura receptiva à inovação e disposição para superar eventuais receios em prol do desenvolvimento dos/as alunos/as.

Por outro lado, algumas docentes apontam resistência em relação à estratégia, citando problemas, como as questões de indisciplina e os desafios na integração entre salas. Esses relatos evidenciam a importância de considerar não apenas a implementação da RA em si, mas também os aspectos contextuais que influenciam o seu sucesso, como o envolvimento dos pais, a gestão da sala de aula e a adaptação da dinâmica escolar. Além disso, há menções sobre a dificuldade na mudança de sala e no tempo destinado à RA, indicando a necessidade de uma análise mais aprofundada sobre as estratégias utilizadas e sua efetividade na promoção do aprendizado dos/as alunos/as.

Por fim, é interessante observar que algumas delas destacam aspectos positivos da RA, como a oportunidade de revisão de conteúdos e o estímulo ao desenvolvimento de habilidades não totalmente alcançadas. Isso ressalta a relevância de considerar não apenas os desafios enfrentados, mas também os benefícios percebidos pelas docentes e pelos/as estudantes. Em suma, os relatos das educadoras revelam uma variedade de percepções no tocante à implementação do projeto de RA, mostrando a importância de uma análise contextualizada e da consideração das diferentes experiências vivenciadas no processo educativo. O que nos chama atenção é a afirmação da coordenadora 1A, ao explicar que no início tiveram resistência, mas nas respostas das seis docentes, quatro expuseram não ter apresentado resistência. Por sua vez, o coordenador 2B expressou que as docentes tiveram resistência e

trabalharam a contragosto, mas das cinco docentes da escola B, três mencionaram não ter resistência. Houve uma contrariedade nas percepções, e mesmo com vários desafios 32 estudantes avançaram de nível. Só no nível Letras, dos 26 deles/as que identificavam letras do alfabeto, ou não identificavam, 22 avançaram.

Quadro 8 – Avaliação diagnóstica inicial escola B – níveis de leitura

FINAL DO PROJETO DE RECOMPOSIÇÃO					
Turmas	Quantidade total de estudantes	Quantidade estudantes no nível Letras (1)	Quantidade estudantes no nível Palavras (2)	Quantidade estudantes no nível Parágrafo (3)	Quantidade estudantes no nível Texto (4)
3º ano	102	06	34	27	35
4º ano	36	07	01	06	22
5º ano	102	0	24	53	25
Total	240	13	59	86	82

Fonte: Elaborado pelo coordenador e coordenadora da escola B (2022).

Observamos no Quadro 8 que 240 alunos/as foram avaliados e participaram da estratégia de RA. Desse total, 158 se encontravam, no mês de julho, com defasagem na aprendizagem, ou seja, não consolidaram as habilidades de leitura e, conseqüentemente, de escrita. Se considerarmos turmas com 30 alunos/as em cada, poderíamos afirmar que praticamente cinco salas apresentaram um resultado preocupante para a escola e não estavam alfabetizados, e que uma parcela desses/as estudantes, segundo o coordenador e os/as professores/as da escola, teve resistência em participar da ação desenvolvida e faltavam na semana de troca de sala. Sabemos que o processo de alfabetização e letramento exige um trabalho intenso, a rotina, a sequência nas atividades e as propostas de atividades variadas levam à construção do conhecimento.

Analisando os níveis Letras, Palavras e Parágrafo, temos um resultado de 72 discentes que não liam, ou seja, estavam em turmas de 3º, 4º e 5º ano, porém não estavam alfabetizados, e só no 3º ano eram 40 com dificuldades acentuadas. No nível Parágrafo, a quantidade também é preocupante: 86 estudantes que, embora já conseguissem realizar a leitura, esta poderia ser referente ao período inicial, no qual eles/as não apresentavam fluência, tinham uma leitura “silabada”.

Vale mencionar que diante desses resultados, evidenciou-se uma lacuna inimaginável na escola, que nos faz “sentir” o quanto desafiador é para todos os envolvidos, superar em quatro meses o que geralmente levaria no mínimo 12 meses, a considerar uma turma de 1º ano. Reiterando, segundo a BNCC (Brasil, 2018), os/as estudantes possuem até dois anos para consolidarem as habilidades de leitura e escrita, ou seja, para serem alfabetizados.

Podemos concluir que ninguém substitui um/a professor/a, sua experiência, suas técnicas, a mediação pedagógica e os recursos utilizados durante as aulas presenciais, pois estes são fundamentais para a aprendizagem. É preciso acrescentar que as aulas presenciais, “olho no olho”, fazem parte do processo de alfabetização. Diante das falas das professoras e do coordenador, percebemos que o trabalho diário da escola buscou superar os desafios encontrados na comunidade e desenvolver, da melhor forma possível, a proposta de RA. Dessa forma, vamos verificar no Quadro 9 os resultados obtidos ao final do projeto.

Quadro 9 – Avaliação diagnóstica final da escola B – níveis de leitura

FINAL DO PROJETO DE RECOMPOSIÇÃO					
Turmas	Quantidade total de estudantes	Quantidade estudantes no nível Letras (1)	Quantidade estudantes no nível Palavras (2)	Quantidade estudantes no nível Parágrafo (3)	Quantidade estudantes no nível Texto (4)
3º ano	98	04	30	22	42
4º ano	35	0	07	07	21
5º ano	103	0	0	68	35
Total	236	4	37	97	98

Fonte: Elaborado pelo coordenador e pela coordenadora da escola B (2022).

Nota-se que em comparação ao Quadro 8, quatro estudantes foram transferidos para outra escola, restando 236. No Quadro 8 havia 158 estudantes distribuídos nos níveis Letras, Palavras e Parágrafos. Já no Quadro 9, de resultados, a quantidade diminuiu para 138 estudantes. A princípio, a impressão que se tem é que poucos/as alunos/as evoluíram nas habilidades leitoras, porém se considerarmos todos os desafios encontrados pela escola (curto tempo, faltas dos/as estudantes, professoras sem experiência com as turmas de alfabetização, alunos laudados/as, falta de formação continuada, dentre outros), podemos visualizar um avanço entre os níveis.

Observamos que nas turmas de 3º ano havia 102 estudantes que fizeram a avaliação diagnóstica inicial e, ao final do projeto, quatro pediram transferência, restando 98. Desses, seis estavam no nível Letras e somente dois avançaram para o próximo. Dos 34 estudantes que estavam no nível Palavras, ficaram 30, entendemos que dois passaram para o nível Parágrafo e os outros dois seriam os/as estudantes transferidos/as. Em relação ao nível Parágrafo, nas turmas de 3º ano houve uma diminuição no quantitativo em razão de sete estudantes avançarem para o nível Texto. De modo geral, nas turmas de 3º ano tivemos 11 estudantes que saíram do nível inicial e foram para o próximo. Aqui, precisamos pontuar que a quantidade de estudantes ainda no nível Palavras é preocupante.

Já nas turmas do 4º ano, os/as sete estudantes que estavam no nível Letras avançaram para o nível seguinte. Do nível Palavras, um avançou para o nível Parágrafo, e deste nível ninguém avançou para o Texto. Nas turmas do 4º ano verificamos poucos avanços, tendo ainda sete discentes no nível Palavras.

No 5º ano, por sua vez, 24 estudantes estavam no nível Palavras avançaram para o nível Parágrafo. Dos 53 que estavam neste nível, 10 foram para o nível Texto. Em relação a este último, o ideal a ser alcançado, havia no início da RA 82 estudantes e, ao final, chegou ao quantitativo de 98, somente 16 deles/as conseguiram avançar e chegar no nível esperado.

Diante das falas dos/as educadores/as, suas ansiedades e incertezas, sobretudo o curto tempo para a RA, é considerável que os esforços desses profissionais sejam valorizados. Muitas crianças foram “resgatadas”, porém ainda há muito o que fazer para diminuir ainda mais as lacunas na aprendizagem e mudar a realidade educacional das escolas.

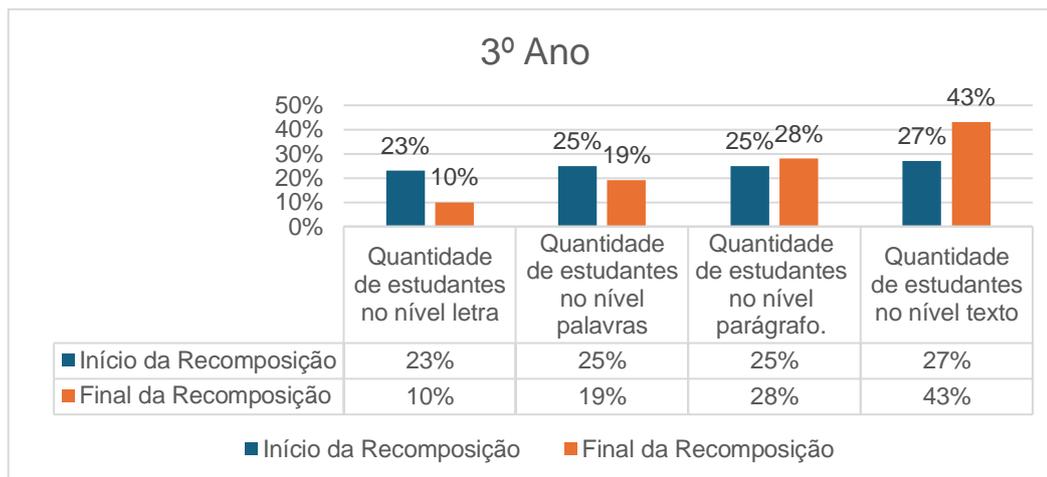
Para termos uma visão geral do projeto de RA desenvolvido nas escolas municipais de Ponta Porã, especificamente nas turmas de 3º, 4º e 5º ano, apresentamos o Quadro 10 e as Figuras 17, 18 e 19 com resultados gerais acerca do projeto no município.

Quadro 10 – Quantidade de estudantes matriculados nas turmas de 3º, 4º e 5º ano no início da RA e final da RA de toda a rede municipal

Turmas	Quantidade total de estudantes		Quantidade de estudantes no nível Letra		Quantidade de estudantes no nível Palavras		Quantidade de estudantes no nível Parágrafo		Quantidade de estudantes no nível Texto	
	Início do projeto	Final do projeto	Início do projeto	Final do projeto	Início do projeto	Final do projeto	Início do projeto	Final do projeto	Início do projeto	Final do projeto
3º ano	1208	1209	275	125	302	229	303	336	326	518
4º ano	791	772	140	71	185	88	221	177	245	442
5º ano	1871	1847	70	21	237	65	397	322	1167	1442
Total	3870	3828	485	217	724	382	921	835	1738	2402

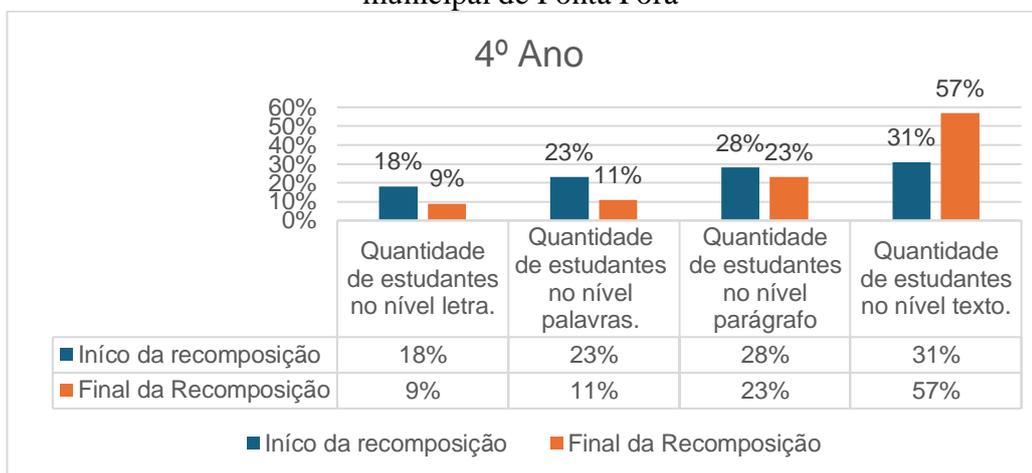
Fonte: Ponta Porã (2022a).

Figura 17 – Porcentagem total de estudantes matriculados nas turmas de 3º ano de toda a rede municipal de Ponta Porã



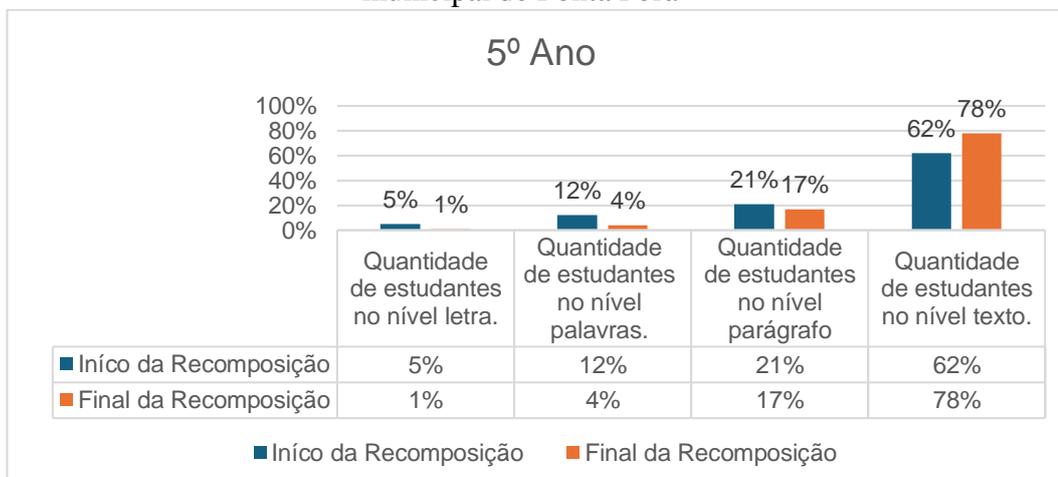
Fonte: Elaborada pela autora.

Figura 18 – Porcentagem total de estudantes matriculados nas turmas de 4º ano de toda a rede municipal de Ponta Porã



Fonte: Elaborada pela autora.

Figura 19 – Porcentagem total de estudantes matriculados nas turmas de 5º ano de toda a rede municipal de Ponta Porã

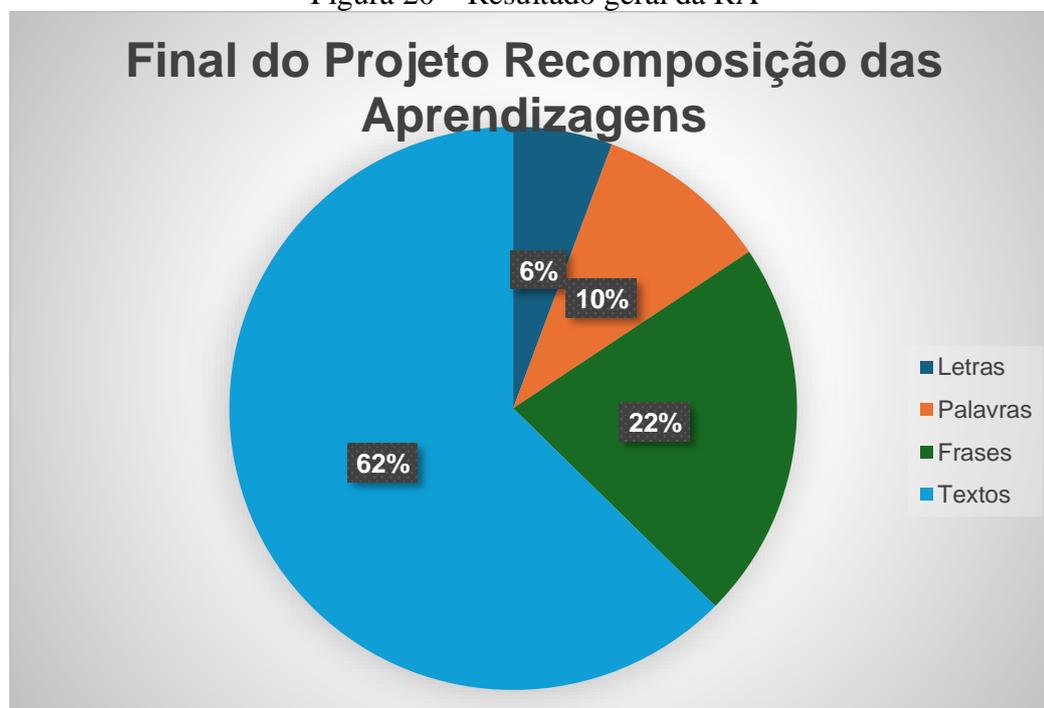


Fonte: Elaborada pela autora.

Após analisar os dados fornecidos de todas as turmas de 3º, 4º e 5º ano da rede municipal de ensino, observa-se que houve um progresso geral positivo nas habilidades leitoras dos/as alunos/as ao final do projeto de RA. Em termos de avanço, o nível de Texto apresentou o maior progresso, com um aumento significativo no número de crianças alcançando este nível. Se considerarmos os níveis Letras, Palavras e Parágrafos de todas os anos, como não consolidadas as habilidades de leitura, notamos que no início do projeto havia no total 2.130 estudantes nesses níveis. Ao final dos quatro meses de aplicação da RA, ficaram distribuídos nos referidos níveis 1.434 estudantes. Realmente é uma quantidade expressiva, que necessita de atenção, porém 696 estudantes avançaram de nível. Em relação ao nível Texto, havia 1.738 alunos/as no início da aplicação da RA, ao final 2.402 encontravam-se nesse nível. Computamos, então, o quantitativo de 664 estudantes que estavam nos níveis I, II e III e avançaram para o nível Texto, correspondendo a 38% de melhora neste último.

Para melhor visualizar e compreender os dados, mostramos mais detalhes na Figura 20.

Figura 20 – Resultado geral da RA



Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados no Quadro 10.

Analisando a Figura 24, verificamos que 62% dos/as estudantes das turmas de 3º, 4º e 5º ano da rede municipal se encontram no nível adequado, e 38% deles/as não

desenvolveram as habilidades essenciais de leitura para o ano em que estão matriculados. Considerando o pouco tempo para o desenvolvimento do projeto e os demais desafios descritos ao longo desta dissertação, o trabalho executado pelos/as docentes e seus esforços tiveram resultados positivos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi realizada com o objetivo de analisar o processo de implementação da Recomposição da Aprendizagem (RA) nas turmas dos 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, em 2022, em duas escolas municipais de Ponta Porã-MS, especificamente a observação e análise dos resultados. Como previamente mencionado, a pesquisa foi realizada por meio de uma revisão narrativa de literatura, uma análise dos documentos sobre o processo de RA pós-pandemia e uma análise do questionário respondido por profissionais envolvidos/as na RA, docentes e coordenadores/as, com o intuito de conhecer os pareceres desses/as profissionais que de fato estão no “chão da escola”, e de maneira efetiva trouxeram elementos de reflexão para avanços futuros.

Antes da pandemia de Covid-19, diversas realidades brasileiras já experimentavam uma situação de grandes dificuldades de aprendizagem. No entanto, a crise sanitária aumentou a prevalência dessas situações em todos os lugares, aumentando as disparidades de aprendizagem, mediante a implantação do Ensino Remoto. Como resultado, o principal desafio para os sistemas educacionais foi combinar tempo e qualidade no serviço educacional, por meio da implementação de estratégias que, a partir de um diagnóstico claro, fornecessem planejamentos objetivos para ações específicas.

Durante a análise da pesquisa, foi possível identificar diversos pontos relevantes que merecem destaque. Primeiramente, observou-se a presença de interferências externas, muitas vezes provenientes de entes privados, nos rumos das políticas implementadas na educação. Essas interferências podem impactar significativamente a efetividade e o direcionamento das práticas educacionais, gerando desafios adicionais para as escolas e os/as docentes. Nas interferências externas de entes privados nas políticas educacionais podem se incluir a imposição de metodologias, conteúdos ou abordagens que não estejam alinhados com as necessidades reais das escolas e dos/as alunos/as, nem tampouco com a formação dos professores. Isso pode impactar a autonomia pedagógica das instituições e dos/as professores/as, dificultando a implementação de práticas educacionais mais adequadas e inovadoras. Além disso, tais interferências podem gerar pressões para alcançar determinados resultados ou metas específicas, muitas vezes desconsiderando a diversidade de contextos e realidades das escolas. Isso pode resultar em um ambiente escolar mais voltado para o cumprimento de exigências externas do que para o desenvolvimento integral dos/as estudantes. Outro desafio é a possibilidade de desigualdade no acesso a recursos e

oportunidades, uma vez que as interferências externas podem privilegiar determinadas escolas ou redes em detrimento de outras, criando disparidades no sistema educacional.

Portanto, é fundamental garantir que as políticas educacionais sejam construídas considerando as necessidades reais das escolas, dos/as professores/as e dos/as alunos/as, promovendo a equidade, a autonomia e a qualidade do ensino.

Outro aspecto crucial diz respeito à falta de formação efetiva para os/as docentes, o que acarreta insegurança e outros fatores que dificultam a clareza nas ações aplicadas. A ausência de preparo adequado pode comprometer a qualidade do ensino, prejudicando o desenvolvimento dos/as alunos/as e a eficácia das estratégias pedagógicas.

Os desafios relacionados ao ecletismo dos/as docentes em relação aos métodos e à pouca experiência no processo de alfabetização e letramento evidenciam a necessidade de investimento em formação continuada e suporte pedagógico específico para os/as professores/as. A diversidade de métodos pode ser enriquecedora, mas é fundamental que os/as educadores/as tenham orientação e preparo para selecionar e aplicar as abordagens mais adequadas, especialmente no processo de alfabetização. O aprimoramento constante dos/as educadores/as contribui significativamente para a qualidade do ensino e para o desenvolvimento das habilidades dos/as alunos/as.

É interessante observar que a escola A demonstra um avanço expressivo na aquisição das habilidades leitoras e escritoras, especialmente devido ao trabalho mais contextual e ao engajamento efetivo das crianças com aprendizagens culturais e sociais. A inserção em processos de alfabetização, interligada à ideia do letramento, e a utilização da língua escrita na interpretação da realidade são aspectos que parecem ser mais enfatizados na escola A em comparação com a escola B. Na escola A percebemos que o trabalho foi contextualizado, seguindo a temática das portas das salas de aula, utilizando a aprendizagem significativa, fazendo associação à realidade dos/as estudantes. O uso da sala *Maker* também foi um recurso empregado para práticas de leitura, com o objetivo de que as aulas não fossem maçantes e a aprendizagem acontecesse de forma lúdica. As aulas dinâmicas são importantes, pois despertam a atenção e motivam os/as alunos/as a desenvolverem as atividades, porém cada ação, cada brincadeira deve ter um objetivo, seguir uma sequência e ser acompanhada de registro. A estratégia de mudar de sala a cada período de RA, fazia com que os/as estudantes pensassem que realmente todos estavam participando “dessa aventura”, não somente os que apresentavam dificuldades. A inserção em processos de alfabetização interligada à ideia do letramento demonstrou resultados positivos, evidenciando a utilização da língua escrita na interpretação da realidade.

Por outro lado, a escola B enfrentou aparentemente mais recusas e interferências no projeto por parte de alunos/as e pais, levantando questões sobre a dinâmica escolar e familiar. É óbvio que se o/a estudante não comparece às aulas e, conseqüentemente, não desenvolve as atividades, a estratégia não terá resultados satisfatórios. Acreditamos que a organização, a segurança nas práticas pedagógicas e um trabalho alinhado junto à coordenação possibilitam um desenvolvimento firmado e respaldado. Trabalhar as atividades lúdicas sem a contextualização acaba se tornando cansativo para as crianças, e acabam não sendo atividades diferenciadas quando feitas sempre e da mesma forma.

Após um profundo mergulho no desenvolvimento e impacto do projeto de RA, torna-se evidente que diversos fatores desafiadores se apresentaram ao longo do processo. As faltas dos/as estudantes, a falta de participação dos pais, a inexperiência de algumas professoras em trabalhar com turmas de alfabetização e as lacunas no conhecimento em relação aos métodos e às ferramentas pedagógicas foram identificados como obstáculos significativos para o efetivo desenvolvimento do trabalho. Além disso, a falta de experiência por parte do coordenador se mostrou como um ponto negativo, impactando sua capacidade de subsidiar adequadamente as docentes diante de suas próprias dificuldades. Fica claro que a formação continuada é fundamental para proporcionar a atualização dos métodos pedagógicos, oferecendo suporte aos/às professores/as e possibilitando a construção de estratégias mais eficazes para o processo de alfabetização e letramento.

Ao analisar os resultados quantitativos do projeto, observaram-se avanços consideráveis, porém é preocupante o número de estudantes que ainda não consolidaram plenamente suas habilidades leitoras e de escrita. Nesse contexto, é essencial valorizar os esforços das professoras, que dedicaram seu melhor em prol da aprendizagem dos/as alunos/as.

Diante desses desafios, fica evidente a necessidade contínua de desenvolver propostas e projetos que enfrentem as complexidades do processo de alfabetização e letramento. É imperativo reconhecer que tais desafios não são novos e demandam esforços contínuos e aprofundados. A reflexão sobre essas dificuldades deve servir como base para futuras iniciativas, buscando sempre aprimorar as práticas educacionais em benefício dos/as estudantes e da comunidade escolar. É imprescindível aprofundar e se engajar na elaboração de práticas educativas que busquem assegurar a consolidação das aprendizagens que foram impactadas em contextos pandêmicos. O intuito é promover a aquisição das habilidades essenciais para o uso social da leitura e da escrita.

Com base na fundamentação teórica deste estudo, foi

evidenciada a relevância do letramento no contexto da alfabetização. Além de reconhecer e empregar as letras, é essencial dominar o uso da escrita na sociedade, que vai além da simples decodificação dos códigos. Essa perspectiva é enfatizada por Soares (2020), que define o letramento como o conjunto de saberes, atitudes e habilidades necessários para a participação efetiva e competente na cultura escrita e em práticas sociais. Se o/a professor/a investir nas práticas de letramento, as crianças compreendem a importância da leitura em diferentes contextos sociais e percebem a relevância de aprender a ler, tornando o processo de aquisição dessa habilidade mais significativo e indispensável. Por outro lado, quando a alfabetização ocorre de forma descontextualizada e sem práticas de letramento, o processo se torna vago e dispensável. Essa abordagem ressalta a importância do letramento para tornar o aprendizado da leitura mais prazeroso e necessário.

Entendemos que, para administrar as estratégias que norteiam o desenvolvimento das habilidades relacionadas diretamente à alfabetização e ao letramento, é indispensável a aquisição de elementos para, a partir destes, objetivarmos metas e mobilizarmos ações a fim de aumentarmos os índices de aprendizagem e a qualidade do ensino. Tais elementos se referem ao conhecimento dos processos de alfabetização, conhecimento dos conceitos de alfabetização e letramento, de práticas inovadoras, do trabalho desenvolvido de forma contextualizada e significativa, compreender como a criança desenvolve a aprendizagem de leitura e escrita. Tratando-se de forma específica da RA, com base na orientação da SEME, conhecer as hipóteses de escrita.

É primordial considerar que a alfabetização envolve mais do que simplesmente ensinar a ler e escrever por meio de um método. O processo de alfabetização deve ser planejado, levando em conta as possibilidades de aprendizagem, ou seja, as características individuais dos/as alunos/as. Dessa forma, o processo se torna mais relevante e eficaz, permitindo que eles/as participem ativamente da construção do conhecimento. Constatamos também o quanto é importante e necessário que o/a docente faça uma autorreflexão das práticas pedagógicas e que tenha um olhar polido, voltado para as individualidades dos/as alunos/as e seus conhecimentos prévios possam ser levados em consideração.

Os resultados mostram que o projeto de RA, proposto pela SEME de Ponta Porã em 2022, teve bons resultados na avaliação das habilidades leitoras, levando em conta o nível de defasagem em que os/as estudantes se encontravam e a quantidade de alunos/as que avançou, considerando que eles/as retornaram às aulas presenciais depois de quase dois anos fora das escolas. A partir dos resultados, podemos concluir que há algumas fragilidades que se aguçam e debilitam o trabalho dos/as educadores/as, como fragilidades nas faltas dos/as estudantes, na

interação e no apoio dos pais, do tempo para a realização do trabalho RA, de formação continuada em consonância com o projeto e de um material disponibilizado de RA mais aprofundado teoricamente, que pudesse de fato orientar e subsidiar o estudo e a produção de planejamentos em direção aos objetivos propostos pelo projeto. Esses impasses não são exclusivos do momento pós-pandemia, pelo contrário, já constam na realidade educacional há muito tempo, entretanto devem ser levados em conta, pois acarretam obstáculos para assegurar os direitos reservados aos/às educandos.

Os dados evidenciam que, com o retorno do ensino presencial e o desenvolvimento das ações a partir da RA, houve melhora no índice de alfabetização. Considerando que os/as estudantes das turmas do 3º, 4º e 5º ano envolvidos no projeto de RA das duas escolas pesquisadas equivale a 386, e ao final do projeto 210 destes/as estavam no nível Textos, ou seja, possuíam habilidades leitoras próprias para a etapa e o ano, podemos avaliar que houve avanços em relação à aprendizagem. Entretanto, 158 estudantes permaneceram distribuídos nos níveis de Letras, Palavras e Parágrafos, considerando que alguns/mas deles com avanços em relação ao nível constatado na primeira avaliação diagnóstica realizada. Vale registrar que houve avanços dentro do quantitativo de crianças ainda em processo de alfabetização, uma vez que, do nível Palavras, muitos alunos/as avançaram para o nível Parágrafo. É evidente que não podemos ignorar a quantidade de crianças em defasagem, sendo preocupante não só para as escolas, como para toda a rede de ensino do município de Ponta Porã. Ressaltamos que, levando em conta o tempo para a aplicação da estratégia e os resultados de como estes chegaram à escola, compreendemos que as ações devem continuar, e pontos relevantes devem ser foco de atenção especial, sobretudo a formação continuada, bem como o fornecimento de condições fundamentais para a realização do trabalho.

As formações apoiam os/as profissionais, principalmente àqueles sem experiência com turmas de alfabetização, preparando-os/as para superar os desafios diários. De igual maneira, os/as educadores/as precisam ser comprometidos/as, responsáveis, dinâmicos/as, movidos/as pelo engajamento e pelo compromisso social e político, na perspectiva da garantia de direitos, reconhecendo a aprendizagem compatível com o ano cursado e, notadamente, a alfabetização alicerçada ao letramento como condição basilar para a conquista de outros direitos sociais. Os estudos culturais oferecem uma abordagem rica e diversificada para analisar projetos aplicados na educação. Eles permitem que se leve em consideração as influências culturais, sociais, políticas e históricas que moldam as práticas educacionais. Ao utilizar essa perspectiva, é possível compreender de forma mais ampla e profunda os impactos do projeto na comunidade escolar, nas relações de poder estabelecidas pela falta de diálogo,

nas representações culturais presentes e nas dinâmicas sociais que permeiam o ambiente educacional. Dessa forma, contribuem para a promoção de práticas mais inclusivas, equitativas e sensíveis às diversidades culturais e sociais dos alunos e comunidades atendidas pela educação.

Em suma, os estudos culturais oferecem ferramentas analíticas para avaliar, compreender e aprimorar projetos aplicados na educação, promovendo uma atuação mais consciente, crítica e contextualizada por parte dos educadores e gestores escolares.

Que as informações resultantes nos convidem à reflexão, possibilitando, assim, a mobilização de ações e o repensar em intervenções que contribuam para o progresso da alfabetização na perspectiva do letramento. Além disso, superar os desafios que, evidentemente, não se findam hoje, mas que degraus sejam construídos para minimizar os retrocessos do fazer pedagógico. É inegável que práticas pedagógicas que corroborem estratégias metodológicas eficazes são ainda mais urgentes para garantir a construção de conhecimentos relativos à alfabetização e ao letramento.

Destacamos a falta de detalhamento nas respostas obtidas por meio do questionário. É relevante mencionar que essa lacuna pode impactar negativamente a capacidade de compreender as nuances e complexidades do tema estudado. A participação ativa dos/as docentes na devolução dos questionários, a fim de enriquecer as respostas e permitir uma análise mais profunda do processo é fundamental para compreensões significativas. Essa lacuna destaca a necessidade de promover uma comunicação mais eficaz e uma participação mais engajada dos/as participantes da pesquisa, visando melhorar a qualidade e a profundidade das informações coletadas. Uma sugestão para superar as lacunas na devolutiva dos/as professores/as em pesquisas futuras seria a implementação de entrevistas qualitativas, em que os/as pesquisadores/as possam interagir diretamente com os/as docentes. Isso poderia proporcionar um ambiente mais propício para discussões mais detalhadas e aprofundadas sobre as questões abordadas, permitindo uma compreensão mais ampla das perspectivas e experiências dos participantes. Além disso, a realização de grupos focais ou *workshops* colaborativos pode facilitar a coleta de informações mais ricas e abrangentes. Essas abordagens podem oferecer *insights* valiosos e evidenciar de forma mais profunda as nuances do tema estudado.

Concluimos que, embora tenha havido avanços, ainda há muito caminho a percorrer para que os/as estudantes preencham as lacunas deixadas na aprendizagem, ocorrida durante a pandemia. É necessário continuar investindo em políticas que garantam os direitos de crianças e adolescentes, com foco na Recomposição da Aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABALF. **Posicionamento da ABALF sobre a reposição de aulas remotas na Educação Básica**. Florianópolis: ABALF, 2020. Disponível em:

https://www.abalf.org.br/_files/ugd/64d1da_02d84c489f924895a8ceb7ffc60fe062.pdf.

Acesso em: 6 maio 2022.

ABALF. [Correspondência]. Acolhida e desafios frente ao retorno às aulas presenciais. Destinatários: associados, alfabetizadores, pesquisadores, familiares e sociedade.

Florianópolis, 4 mar. 2022. Disponível em:

https://www.abalf.org.br/_files/ugd/f293dd_0c47b51076b140b5b8f01ab71a3aa416.pdf.

Acesso em: 8 abr. 2024.

ABRUCIO, F. L. Trajetória recente da gestão pública brasileira: um balanço crítico e a renovação da agenda de reformas. **Revista de Administração Pública (RAP)**, Rio de Janeiro, v. 41, p. 67- 86, 2007.

ADRIÃO, T. *et al.* As parcerias entre prefeituras paulistas e o setor privado na política educacional: expressão de simbiose? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 533-549, abr./jun. 2012.

AMAPÁ. Secretaria da Educação de Amapá. **Guia da recomposição da aprendizagem**. Macapá: SEED, 2022. Disponível em:

<https://nte.seed.ap.gov.br/public/recomposicao-da-aprendizagem-parte-I.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2023.

ARAÚJO, A. L. Pandemia acentua déficit educacional e exige ações do poder público. **Agência Senado**, Brasília, 16 jul. 2021. Disponível em:

[https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/07/pandemia-acentua-deficit-educacional-e-exige-acoes-do-poder-](https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/07/pandemia-acentua-deficit-educacional-e-exige-acoes-do-poder-publico#:~:text=Evas%C3%A3o,o%20ensino%20remoto%2C%2014%25)

[publico#:~:text=Evas%C3%A3o,o%20ensino%20remoto%2C%2014%25](https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/07/pandemia-acentua-deficit-educacional-e-exige-acoes-do-poder-publico#:~:text=Evas%C3%A3o,o%20ensino%20remoto%2C%2014%25). Acesso em: 8 jul. 2022.

BARROS, J. D. **O projeto de pesquisa em história**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BARTOSKI, B. R. *et al.* Período pandêmico de 2020 e suas consequências em ambientes educacionais. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 23, 20 jun. 2023.

Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/22/periodo-pandemico-de-2020-e-suas-consequencias-em-ambientes-educacionais>. Acesso em: 2 jun. 2022.

BDTD. Disponível em: <https://bdtb.ibict.br/vufind/> Acesso em: 2 jun. 2023

BEHRING, E. R. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. São Paulo: Cortez, 2008.

BIMBATI, A. P. Agrupamentos de alunos: entenda sua importância e como fazer no dia a dia. **Nova Escola**, 9 dez. 2020. Disponível em:

<https://novaescola.org.br/conteudo/20004/agrupamentos-de-alunos-entenda-sua-importancia-e-como-fazer-no-dia-a-dia>. Acesso em: 2 out. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes curriculares e bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014.

BRASIL. **Lei n.º 14.407, de 12 de julho de 2022**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para estabelecer o compromisso da educação básica com a formação do leitor e o estímulo à leitura. Brasília: Presidência da República, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Decreto n.º 11.079, de 23 de maio de 2022. Institui a Política Nacional de Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 24 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 790, de 27 de julho de 2016. Institui o Comitê Gestor da Base Nacional Curricular Comum e reforma do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 28 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 18 mar. 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020->. Acesso em: 6 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n.º 2**, de 5 de agosto de 2021. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno a presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2021-pdf/199151-rcp002-21/file>. Acesso em: 11 set. 2023.

CAETANO, M. R.; PERONI, V. Ensino Médio no Brasil e a proposta educacional do Instituto Unibanco: considerações sobre a mercantilização da educação pública. *In*: PERONI, V. (org.). **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015. p. 89-107.

CAPES. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php> Acesso em: 2 jun. 2023.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CONSALTÉR, E.; FÁVERO, A. A.; TONIETO, C. A formação continuada de professores a partir de três perspectivas: o senso comum pedagógico, pacotes formativos e a práxis pedagógica. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 10, p. 1-14, 2019.

DAMASCENO, G. F. de L.; DIAS, I. M. S. da S. F.; CHAVES, E. R. Recomposição da aprendizagem: caminho e/ou possibilidade através do programa mais PAIC. **Epistemologia e Práxis Educativa**, Teresina, v. 5, n. 3, p. 1–17, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/epeduc/article/view/3636>. Acesso em: 10 ago. 2023.

DUARTE, R. G.; DUARTE, L. F. G.; SILVA, D. S. Políticas educacionais no retorno das atividades presenciais na pandemia: o caso do Programa de Recomposição de Aprendizagens. **Conjecturas**, [S. l.], v. 22, n. 12, p. 108–128, 2022. Disponível em: <https://conjecturas.org/index.php/edições/article/view/1538>. Acesso em: 5 nov. 2023.

DURAN, M. C. G. Proposta preliminar de alfabetização do ciclo básico. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Ciclo básico em jornada única: uma nova concepção de trabalho pedagógico**. São Paulo: Cenp, 1988. p.11-46.

FERREIRA, E. B.; FONSECA, M.; SCAFF, E. A. S. A interferência do banco mundial no ensino secundário brasileiro: experiências históricas e desafios atuais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 3, p. 1733-1749, 2020.

FERREIRO, E. Educação e Ciência. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 3 jun. 1985, p. 14.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO. Escrita e oralidade: unidades, níveis e consciência metalinguística. In: FERREIRO, E. (org.). **Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1986.

FOUCAULT, M. **Ditos & Escritos V: Ética, Sexualidade, Política**. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2004.

FRADE, I. C. A. S. **Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores: caderno do professor**. Belo Horizonte, MG: Ceale/FAE/UFMG, 2005.

FREIRE, P. **Política e Educação**. 5 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

GÊNERO textual. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. Wikimedia, 2024. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/G%C3%AAnero_textual. Acesso em: 21 abr. 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Y. Fundação Lemann e os ataques à Educação Básica Pública em tempos de Covid-19. **Brasil de Fato**, Recife, 6 abr. 2020. Disponível em: <https://www.brasildefatope.com.br/2020/04/06/artigo-fundacao-lemann-e-os-ataques-a-educacao-basica-publica-em-tempos-de-covid-19>. Acesso em: 14 jun. 2024.

HICKMANN, J. *et al.* A educação pós-pandemia: uso de tecnologias e a recomposição da aprendizagem em debate. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 16, e367111638452, 2022.

INEP. Divulgados dados sobre impacto da pandemia na educação. **INEP**, Brasília, 8 jul. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/divulgados-dados-sobre-impacto-da-pandemia-na-educacao>. Acesso em: 14 out. 2023.

INSTITUTO REÚNA. **Mapas de Foco BNCC**, São Paulo, 2024. Disponível em: <https://www.institutoreuna.org.br/ferramentas/mapas-de-foco-bncc>. Acesso em: 14 jun. 2024.

LIMA, M. S. L. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Líder Livro, 2012.

LIMA, W. K. dos S. S. *et al.* Desafios da alfabetização pós- pandemia: “Retratos de duas experiências em uma escola da rede municipal de Rondonópolis-MT”. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8., 2022, Campina Grande. **Anais** [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/89919>. Acesso em: 5 nov. 2023.

LOTTA, G. A política pública como ela é: contribuições dos estudos sobre implementação para a análise de políticas públicas. In. Teoria e análises sobre implementação de políticas públicas no Brasil. Brasília: Enap, 2019. Disponível: https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/4162/1/Livro_Teorias%20e%20An%C3%A1lises%20sobre%20Implementa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Pol%C3%AAdticas%20P%C3%BAblicas%20no%20Brasil.pdf. Acesso em: 15 outubro. 2023.

MARTENS, V. M. Nivelamento de habilidades de leitura e escrita: um fazer pedagógico nas escolas públicas de ensino integral frente ao fracasso escolar. **Construção psicopedagógica**, São Paulo, v. 24, n. 25, p. 119-132, 2016.

MATOS, J. J. O. S. **Olhares docentes**: estudo sobre as sequências didáticas na disciplina de nivelamento/propulsão. 2021. 38 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Matemática) – Universidade Estadual da Paraíba, Patos, 2021.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Resolução n. ° 4.026, de 2 de maio de 2022. Dispõe sobre o Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA-MS) para ano letivo de 2022, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, MS, n. 10.819, 2022. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO10819_03_05_2022. Acesso em: 26, junho 2023.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Resolução n.º 4.161, de 6 de março de 2023. Altera e acrescenta dispositivos à Resolução/SED n. 4.026, de 2 de maio de

2022, que trata do Plano de Recomposição da Aprendizagem (PRA-MS). **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, MS, n. 11.095, p. 24-28, 7 mar. 2023.

MEC e Inep apresentam resultados de pesquisa sobre alfabetização. **Undime**, 31 maio 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/alfabetiza_brasil/apresentacao_resultados.pdf. Acesso em: 20 set. 2023.

MELO, F. **A literatura infantil como recurso no processo de ensino-aprendizagem da leitura**. 2016. 72 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Rondônia, Ariquemes, 2016.

MOLL, J. **Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MORAIS, A. G. de. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização? *In*: MORAIS, A. G. de; ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F. (org.). **Alfabetização: aproximação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, A. G. de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, M. R. L. **Educação e letramento**. São Paulo, SP: Editora da Unesp, 2004.

NIVELAMENTO. *In*: DICIONÁRIO da Língua Portuguesa. Priberam Informática, 2023. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/nivelamento>. Acesso em: 20 jul. 2023.

NÓVOA, A. A formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

OLIVEIRA, É. Quase 90% dos professores não tinham experiência com aulas remotas antes da pandemia; 42% seguem sem treinamento, aponta pesquisa. **g1**, 8 jul. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/07/08/quase-90percent-dos-professores-nao-tinham-experiencia-com-aulas-remotas-antes-da-pandemia-42percent-seguem-sem-treinamento-aponta-pesquisa.ghtml>. Acesso em: 22 out. 2023.

PAULA, A. S. do N. *et al.* Impactos da pandemia da Covid-19 nas avaliações em larga escala no Brasil: breves reflexões. **Revista IMPA**, Fortaleza, v. 2, n. 2, 2021.

PERONI, V. M. V. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Revista Proposições**, Campinas, v. 23, n. 2, maio/ago. 2012.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R.; ARELARO, L. R. G. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 35–56, 2019.

POJO, O. C. Os programas de recuperação (nivelamento) de aprendizagem do Instituto Ayrton Senna em Benevides/PA. *In*: ENCONTRO INTERNACIONAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO COMPARADA, 5., 2012, Belém. **Anais [...]**. Belém, PA: SBEC, 2012. p. 1-13.

PONTA PORÃ (MS). Secretaria Municipal de Educação, Esporte, Cultura e Lazer. Resolução n.º 020, de 20 de novembro de 2020. Dispõe sobre normas excepcionais quanto à organização das atividades de finalização do ano letivo de 2020 nas Instituições de Ensino da Rede Municipal de Ponta Porã-MS. **Diário Oficial do Município de Ponta Porã**, Ponta Porã, MS, n. 2.628, 25 nov. 2020a. Disponível em: <https://server2.pontapora.ms.gov.br/diarios-2020a2024/DIARIO-OFICIAL-25-DE-NOVEMBRO-DE-2020...pdf>. Acesso em: 14 abr. 2023.

PONTA PORÃ (MS). Conselho Municipal de Educação. Nota Técnica n.º 01/2020/CME/PP/MS. Assunto: Nota técnica em relação à suspensão de aulas nas escolas do município de Ponta Porã/MS. Interessados: Secretaria Municipal de Educação, Esporte, Cultura e Lazer e Instituições de Ensino de Educação Infantil da Rede Privada. **Diário Oficial do Município de Ponta Porã**, Ponta Porã, MS, n. 3394, 9 abr. 2020b. Disponível em: <https://server2.pontapora.ms.gov.br/diarios-2020a2024/diariooficial20200409.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2023.

PONTA PORÃ (MS). Secretaria Municipal de Educação. Resolução n.º 026, de 02 de fevereiro de 2021. Suspende dispositivos da Resolução SEME n.º 015 de 13 de abril de 2020 e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de Ponta Porã**, Ponta Porã, MS, n. 3595, 3 fev. 2021a. Disponível em: <https://server2.pontapora.ms.gov.br/diarios-2020a2024/DIARIO-OFICIAL-03-DE-FEVEREIRO-DE-2021...pdf>. Acesso em: 18 mar. 2023.

PONTA PORÃ (MS). Secretaria Municipal de Educação, Esporte, Cultura e Lazer. Resolução n.º 031, de 12 de julho de 2021. Dispõe sobre o retorno das aulas presenciais na Rede Municipal de Ensino de Ponta Porã, MS. **Diário Oficial do Município de Ponta Porã**, n. 3573, 15 jul. 2021b. Disponível em: <https://server2.pontapora.ms.gov.br/diarios-2020a2024/DIARIO-OFICIAL-15-DE-JULHO-DE-2021.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2023.

PONTA PORÃ (MS). Secretaria Municipal de Educação, Esporte, Cultura e Lazer. **Orientações:** Ficha de acompanhamento do projeto de recomposição das aprendizagens. Ponta Porã: SEME, 2022a.

PONTA PORÃ (MS). **Referencial Curricular.** Ponta Porã, MS: Secretaria Municipal de Educação, Esporte, Cultura e Lazer, 2022b. Disponível em: https://educacao.pontapora.genesis.tec.br/static/files/curriculo_concluido_14-09_compressed.pdf. Acesso em: 14 jun. 2024.

PONTA PORÃ (MS). Secretaria Municipal de Educação. **Comunicação Interna Circular n.º 53 SEME/PP/2022.** Orientações para o segundo semestre do projeto de recomposição das aprendizagens. Ponta Porã: SEME, 2022c.

PONTA PORÃ (MS). Secretaria Municipal de Educação. **Nota Técnica DIE/SEME/PP n.º 001, 2022.** Orientações para aplicação do Projeto de Recomposição da Aprendizagem para estudantes do 3º ao 5º ano. Ponta Porã: SEME, 2022d.

QUAL é a diferença entre recuperação, reforço e recomposição de aprendizagem? **Nova Escola**, São Paulo, 22 jun. 2022. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21276/qual-e-a-diferenca-entre-recuperacao-reforco-e-recomposicao-de-aprendizagens>. Acesso em: 12 set. 2023.

RABELO, J.; JIMENEZ, S.; SEGUNDO, M. das D. M. (org.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: UFC, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/16670/1/2015_liv_jrabelo.pdf. Acesso em: 21 jul. 2023.

RAVITCH, D. **A morte e vida do grande sistema escolar americano**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RIBEIRO, L. R. de C. **A aprendizagem baseada em problemas (PBL): uma implementação na educação em engenharia**. 2005. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

RIBEIRO, C. P.; RAMOS, R. K. Projeto espiral: uma estratégia para recomposição das aprendizagens. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10., 2023, São Paulo. Anais [...]*. São Paulo: CONEDU, 2023. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2023/TRABALHO__EV185_MD1_ID8816_TB4333_15062023172821.pdf. Acesso em: 26 mar. 2024.

SANTOS, A. G. O coordenador pedagógico e as reuniões pedagógicas – possibilidades e caminhos. *In: ENCONTRO DE ENSINO PESQUISA E EXTENSÃO DA FACULDADE SENAC, 4., 2010, Recife. Anais [...]*. Recife, PE: SENAC, 2010.

SANTOS, É. A. do C. **O lúdico no processo ensino-aprendizagem**. Unemat, 2010. Disponível em: http://need.unemat.br/4_forum/artigos/elia.pdf. Acesso em: 18 abr. 2024.

SANTOS, S. M. P. dos. **Brinquedoteca – o lúdico em diferentes contextos**. 4. ed. São Paulo: Editora Vozes, 1999.

SANTOS, E. Número de crianças que não aprenderam a ler e escrever chega a 2,4 milhões e aumenta mais de 65% na pandemia, diz ONG. **g1**, 8 fev. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/02/08/numero-de-criancas-que-nao-aprenderam-a-ler-e-escrever-aumenta-na-pandemia-aponta-levantamento.ghtml>. Acesso em: 26 mar. 2024.

SANTOS, E. 56,4% das crianças brasileiras não estão alfabetizadas, mostra levantamento inédito do MEC. **g1**, 31 maio 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/05/31/564percent-das-criancas-brasileiras-nao-estao-alfabetizadas.ghtml>. Acesso em: 25 set. 2023.

SANTOS, I. M. O papel da escola e do trabalho pedagógico no processo de alfabetização: uma perspectiva pós-pandemia. **Revista Eventos Pedagógicos**, Sinop, v. 14, n. 3 (37. ed.), p. 532-540, ago./dez. 2023. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/reps/article/view/11973?articlesBySimilarityPage=16>. Acesso em: 26 mar. 2024.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SEDUC-GO. **Nivelamento: um olhar equânime sobre a aprendizagem**. Goiás: SEDUC, 2021. Disponível em: https://goias.gov.br/wp-content/uploads/2021/02/8_GO_Nivelamento_Finalizado-1-a51.pdf. Acesso em: 27 out. 2023

SILVA, T. T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, J. B. da. (org.). **Retratos na parede: saberes docentes em educação de jovens e adultos: teatro, cinema, poesia, música, jornais**. João Pessoa: Secretara de Educação e Cultura/Textoarte, 2004.

SILVA, G. T. **Interação entre leitura e escrita: o impacto dos hábitos de leitura e da mediação em leitura na escrita de alunos do Ensino Médio**. 2015. 87 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifício Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SILVA, V. C. A atuação da Fundação Lemann nas políticas educacionais brasileiras: compreensões a partir do direito à educação. *In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL*, 8.; *ENCONTRO NACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL*, 15., 2020, Vitória. **Anais [...]**. Vitória, ES: UFES, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/einps/article/view/33307>. Acesso em: 5 abr. 2024.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17. ed. São Paulo, SP: Ática, 2002.

SOARES, M. B. Letramento e escolarização. *In: RIBEIRO, V. M. (org.). Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003a. p. 89-113.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 26, p. 5-8, 2003b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?lang=pt&format=pdfink> Acesso em: 23 fev. 2024.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SOARES, M. Introdução: ler, verbo transitivo. *In: PAIVA, A. et al. (org.). Leituras literárias, discursivos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

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

SOARES, M. B.; BATISTA, A. A. G. **Alfabetização e letramento: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale, 2005.

SOUZA, J. dos S.; OLIVEIRA, I. F. de; AMORIM, G. F. Alfabetização e letramento nos anos iniciais. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS GESTÃO E PRÁXIS EDUCACIONAL*, 3., 2019, Vitória da Conquista. **Anais [...]**. Vitória da Conquista: GEPRÁXIS, v. 7, n. 7, p. 1745-1755, maio 2019. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/229304846.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2024.

SOUZA, A. L. L.; SILVA, A. F. da. A atuação do Instituto Natura na educação básica pública brasileira: dimensões e implicações sobre o direito à educação. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 17, e87957, jan. 2023. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/jpe/v17/1981-1969-jpe-17-e87957.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2023.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

UNESCO. Educação: fechamento das escolas à recuperação. Unesco, 23 fev. 2022. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/covid-19/education-response>. Acesso em: 23 fev. 2024.

UNICEF. Crianças de 6 a 10 anos são as mais afetadas pela exclusão escolar na pandemia, alertam UNICEF e Cenpec Educação: estudo traz um panorama da exclusão escolar antes e durante a pandemia, e mostra que o Brasil corre o risco de voltar duas décadas no acesso de meninas e meninos à educação. UNICEF, 29 abr. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/criancas-de-6-10-anos-sao-mais-afetadas-pela-exclusao-escolar-na-pandemia>. Acesso em: 23 fev. 2024.

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: MEC, 2006.

VIEGAS, K. V. Ler para gostar de ler. **Revista do Professor**, Porto Alegre, v. 13, p. 13-14, out/dez. 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.