

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

JUDITE BARREIRA DE MACEDO FERREIRA LIMA

**ALFABETIZA MT: AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICA, FORMATIVA E SOMATIVA
EM FLUÊNCIA LEITORA**

CÁCERES-MT

2024

JUDITE BARREIRA DE MACEDO FERREIRA LIMA

**ALFABETIZA MT: AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICA, FORMATIVA E SOMATIVA
EM FLUÊNCIA LEITORA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso como requisito para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Ângela Rita Christofolo Mello.

CÁCERES–MT

2024

Luiz Kenji Umeno Alencar CRB 1/2037

L732a	<p>LIMA, Judite. Alfabetiza MT: Avaliações Diagnóstica, Formativa e Somativa em Fluência Leitora / Alfabetiza MT: Avaliações Diagnóstica, Formativa e Somativa em Fluência Leitora / Judite Lima - Cáceres, 2024. 179 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)</p> <p>Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação/Mestrado) - Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico) Educação, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2024. Orientador: Ângela Rita Christofolo Mello</p> <p>1. Políticas Públicas. 2. Leitura e Escrita. 3. Aprendizagem. I. Judite Lima. II. Alfabetiza MT: Avaliações Diagnóstica, Formativa e Somativa em Fluência Leitora: Alfabetiza MT: Avaliações Diagnóstica, Formativa e Somativa em Fluência Leitora.</p> <p style="text-align: right;">CDU 37.014.5(817.3)</p>
-------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

JUDITE BARREIRA DE MACEDO FERREIRA LIMA

**ALFABETIZA MT: AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICA, FORMATIVA E SOMATIVA
EM FLUÊNCIA LEITORA**

Dissertação de mestrado aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso para obtenção do título de mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **ANGELA RITA CHRISTOFOLLO DE MELLO**
Data: 09/05/2024 12:01:42-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dra. Ângela Rita Christofolo de Mello
(Orientadora – PPGEDU/UNEMAT)

Documento assinado digitalmente
 **BARBARA CORTELLA PEREIRA**
Data: 08/05/2024 00:07:46-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dra. Bárbara Cortella Pereira
(Membro externo – PPGEDU/UFMT)

Documento assinado digitalmente
 **MARIA JOSE LANDIVAR DE FIGUEIREDO BARBOSA**
Data: 09/05/2024 11:11:54-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dra. Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa
(Membro interno – PROFLETRAS/UNEMAT/Cáceres)

APROVADA EM: 27/3/2024.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a Deus, que concedeu vida, virtude, saúde e graça a mim ao longo de todos esses anos.

À minha linda família: meus pais João Macedo (in memoriam) e Raimunda Macedo, que me ensinaram o valor da leitura e o amor pelas palavras desde a minha tenra infância e abriram mão de muitas coisas para que eu estivesse na escola no tempo correto; aos meus irmãos Lindomar e Salomão, que torceram por mim em todas as etapas pelas quais passei nessa trajetória; ao meu esposo Pedro Lima, que foi parceiro em todos os dias, animando-me nos meus dias de ansiedade ou de pouca fé, e à minha filha Acza Larissa, que abriu mão de tempo com a mamãe e, nesse período de adolescência, agiu como gente grande nas tarefas de casa e no estudo.

Aos meus amigos, que torceram, vibraram, agradeceram e foram uma arquibancada fiel em cada etapa que vivi até o presente momento.

À minha comunidade espiritual AD Mirassol, que me revestiram com suas preces, súplicas e celebração durante esse precioso tempo e com os quais compartilhei cada conquista e cada desafio que essa jornada lançou aos meus pés.

Só gratidão a cada um!

Dedico à Liliane Sousa, Sandra Escobar e Milena Lucas, pedagogas e pesquisadoras que me inseriram nessa jornada da pós-graduação e me incentivaram durante todo o processo; à professora Ângela Rita, que, com toda paciência, humanidade e persistência, orientou-me durante esses 24 meses. Na pessoa de Márcia Franco, alfabetizadora amorosa e dedicada, dedico esta dissertação a todos os pedagogos, que, enfrentando seus maiores medos, decidiram e decidem percorrer o árduo caminho de se transformar em alfabetizador e, com isso, mudam a história de gerações inteiras. Menciono ainda João Sirqueira da Silva, que, vendo além do que seus olhos podiam ver, em 1997, viu uma professora nos olhos de uma garota e abriu portas para ela se autodescobrir nesse caminho de choro, risos e encantamento. Reconheço e agradeço a cada um que se tornou parte essencial da minha jornada de professora alfabetizadora. Gratidão!

O milagre das artesãs

Num reino não tão distante, nem tão encantado assim, há pouco atrás, a maioria das crianças ainda não tinha aprendido a ver. Nesse reino, existiam artesãs, fadas e belas cozinheiras. As artesãs, percebendo a situação difícil das crianças, foram até o rei e disseram:

— Rei, precisamos de curandeiros de olhos para tratar nossas crianças!

O rei, que entendia pouco de moedas e nada de crianças e problemas de visão, falou:

— Não temos como tratar tantas crianças assim! Onde conseguiremos tantos enxergadores?

As artesãs voltaram desanimadas e muito tristes dessa visita ao rei, mas, no caminho, uma delas teve uma ideia bem maluca por sinal.

— E se a gente fizer um emplasto com um pouco de conto de fadas, algumas dúzias de folhas de poemas fofos, duas porções generosas de cantigas alegres, com pitadas generosas de som de passarinho e sem esquecer de sete punhados de gargalhadas infantis?

— Mas para que serviria o tal emplasto? — perguntou uma fada que ouvia a conversa, escondida atrás de um arbusto de pirlimpimpim.

— Para curar os olhos das nossas crianças! — responderam as artesãs.

Lá se foram elas, apressadas a coletar os ingredientes com as fadas, pedir caldeirões emprestados às cozinheiras e conseguir um pouco de lenha com o lenhador, pois a mistura precisava ser aquecida à temperatura de um abraço bem quentinho.

Quando a mistura ficou pronta, saíram pelas ruas a convidar todas as crianças e até adultos que sofressem da visão para o grande dia do teste. A praça ficou cheia de pequenos, grandes e centenas de curiosos.

Um a um, eles foram recebendo emplasto nos olhos. Após 20 minutinhos de soneca, eles tinham que se lavar com água da fonte da juventude, acrescida de 3 gotículas de raios do luar e 1 colher de chá de licor de jasmim. Eles deveriam continuar a lavagem por mais 14 dias até o restabelecimento total da visão.

Após esse período, o reino era uma profusão de música, tagarelagem e uma infinidade de palavras lindas que saíam da boquinha dos pequenos: bola, bala, sopa, flor, passarinho, eu te amo e tudo o que iam conseguindo enxergar.

As palavras mais ditas naquela celebração foram: Estou enxergando! Estou vendo! Olha lá o “A”! E foi assim que aconteceu. Até hoje não se sabe se foi mágica, milagre ou o emplasto mesmo. O que se sabe é que aquelas artesãs curaram a cegueira de um reino inteiro.

Um conto sobre sonho e alfabetização das nossas crianças.

Judite Barreira de Macedo Ferreira Lima (em 8/2/2023).

RESUMO

A alfabetização é compreendida como um processo decisivo para o pleno desenvolvimento da aprendizagem de todos os estudantes. Contudo, os indicadores avaliativos publicizam que, infelizmente, a maioria das crianças não se apropria do Sistema de Escrita Alfabético no 1º e 2º ano de escolarização. Diante disso, o objetivo geral consistiu em analisar os resultados das avaliações diagnóstica, formativa e somativa em fluência leitora, realizadas pelo programa Alfabetiza MT, nos anos de 2021 a 2023, nas turmas de 2º ano do ensino fundamental no estado de Mato Grosso e, de forma singular, no município de Mirassol d'Oeste, disponibilizados pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, por meio da Plataforma de Avaliação e Monitoramento da Educação de Mato Grosso. Os objetivos específicos orientaram o desdobramento da pesquisa, a saber: levantar os resultados das avaliações diagnóstica, formativa e somativa, publicizados pelo Alfabetiza MT, nos anos de 2021 a 2023, no aspecto da leitura; identificar se houve uma progressão nos indicadores avaliados e analisar os indicadores levantados nos respectivos anos para compreender o desenvolvimento das metas estabelecidas pela referida política. Tratou-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que se valeu dos procedimentos da pesquisa documental e de campo, com análise interpretativista, na perspectiva do professor pesquisador Bortoni-Ricardo. Em relação aos indicadores avaliativos disponibilizados nas edições de 2021 a 2023, por meio do programa Alfabetiza MT, observou-se, em âmbito estadual, que apenas 11% dos estudantes de 2º ano do ensino fundamental atingiram o nível de fluência em leitura. Já em relação a Mirassol d'Oeste, lócus da pesquisa, o percentual também consistiu de 11% de leitores fluentes. Os resultados das avaliações diagnóstica, formativa e somativa analisados denotam que não houve progressão nos indicadores de aprendizagem em fluência leitora dos estudantes matriculados no 2º ano nas escolas públicas estaduais e municipais de Mato Grosso, incluindo Mirassol d'Oeste, que apresentou os mesmos resultados dos demais municípios de Mato Grosso nos anos de 2021 a 2023. As leituras realizadas no decorrer da pesquisa, o levantamento da produção e a proximidade com o lócus da pesquisa, na condição de professora alfabetizadora há mais de 20 anos, permitem inferir que, sem uma política de estado a qual reconheça que a alfabetização é uma área com peculiaridades distintas das demais e invista de fato na valorização do professor alfabetizador, dificilmente o problema da não consolidação da alfabetização, que incluiu a fluência leitora, nos primeiros anos do ensino fundamental, será resolvido.

Palavras-chave: políticas públicas; leitura e escrita; aprendizagem.

ABSTRACT

Literacy is a crucial process for the full development of all pupils' learning. However, assessment indicators show that, unfortunately, most children do not master the alphabetic writing system in the 1st and 2nd grades. Against this background, the general objective was to analyze the results of the diagnostic, formative and summative literacy assessments carried out by the *Alfabetiza MT* programme during the years 2021 to 2023, in the second year of primary school in the State of Mato Grosso and, singularly, in the municipality of Mirassol d'Oeste, provided by the Department of Education of the State of Mato Grosso, through the Mato Grosso Education Evaluation and Monitoring Platform (*Plataforma de Avaliação e Monitoramento da Educação de Mato Grosso*). The specific objectives that guided the unfolding of the research were: to collect the results of the diagnostic, formative and summative assessments published by *Alfabetiza MT* in the years 2021 to 2023, in the aspect of reading; to determine if there was a progression in the indicators evaluated and to analyze the indicators collected in the respective years, in order to understand the evolution of the objectives established by this policy. This was a qualitative study, using documentary and field research methods, with an interpretivist analysis from the perspective of the teacher-researcher Bortoni-Ricardo. In relation to the evaluation indicators provided by the *Alfabetiza MT* programme in the 2021 to 2023 editions, it was found that, at state level, only 11% of students in the second year of primary school reached the level of fluency in reading. In Mirassol d'Oeste, where the study was carried out, the percentage of fluent readers was also 11%. The results of the diagnostic, formative and summative assessments analyzed show that there was no progress in the reading fluency learning indicators of the students enrolled in the second grade in the state and municipal public schools in Mato Grosso, including Mirassol d'Oeste, which showed the same results as the other municipalities in Mato Grosso in the years 2021 to 2023. The readings carried out in the course of the research, the survey of production and the proximity to the site of the research, as a literacy teacher for more than 20 years, allow us to conclude that, without a public policy that recognizes that literacy is a field with peculiarities that are different from others, and that invests in valuing literacy teachers, it will be difficult to solve the problem of the lack of consolidation of literacy, which includes reading fluency, in the early years of primary school.

Keywords: public policies; reading and writing; learning.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- ABC – Associação Bem Comum
- ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização
- ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica
- ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
- ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CAEd – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CAQi – Custo Aluno – Qualidade Inicial
- CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
- CEFAPRO – Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica
- CEP – Conselho de Ética e Pesquisa
- CMET – Conferência Mundial de Educação para Todos
- CONAE – Conferência Nacional de Educação
- CRAS – Centro de Referência da Assistência Social
- DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- FGV – Fundação Getúlio Vargas
- FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- GEPOFE – Grupo de Estudos e Pesquisa de Formação Docente, Gestão e Prática Educacional
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- ICMS – Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação básica
- IEA – *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*
- IJSN – Instituto Jones dos Santos Neves
- IMQE – Índice Municipal de Qualidade da Educação
- INAF – Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional
- INSPER – Instituto de Ensino e Pesquisa

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPM – Índice de Participação dos Municípios
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação
OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS – Organização Mundial da Saúde
PAIC – Programa Alfabetização na Idade Certa
PARC – Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB – Produto Interno Bruto
PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNA – Política Nacional de Alfabetização
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAIC – Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE – Plano Nacional de Educação
SAEB – Sistema de avaliação da Educação Básica
SEA – Sistema de Escrita Alfabético
SEDUC – Secretaria de Estado de Educação
SETASC – Secretaria de Estado de Assistência Social e Cidadania
SNIS – Sistema Nacional de Informações sobre o Saneamento
TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso
UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso
UNDIME – União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNICEF – Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Avaliação de fluência leitora – Somativa de 2021 – Resultado geral de Mato Grosso	105
Gráfico 2 – Percentual 1 – Fluência leitora do município de Mirassol d’Oeste (MT) em novembro de 2021	111
Gráfico 3 – Avaliação de fluência leitora – Diagnóstica de 2022 – Resultado geral do estado de Mato Grosso	112
Gráfico 4 – Percentual 2 – Fluência leitora do município de Mirassol d’Oeste (MT) em março de 2022	117
Gráfico 5 – Avaliação de fluência leitora – Formativa de 2022 – Resultado geral do estado de Mato Grosso	119
Gráfico 6 – Percentual 3 – Fluência leitora do município de Mirassol d’Oeste (MT) em junho de 2022	122
Gráfico 7 – Avaliação de fluência leitora – Somativa de 2022 – Resultado geral do estado de Mato Grosso	123
Gráfico 8 – Percentual 4 – Fluência leitora do município de Mirassol d’Oeste (MT) em novembro de 2022	126
Gráfico 9 – Avaliação de fluência leitora – Diagnóstica de 2023 – Resultado geral do estado de Mato Grosso	129
Gráfico 10 – Percentual 5 – Fluência leitora do município de Mirassol d’Oeste (MT) em março de 2023	132
Gráfico 11 – Avaliação de fluência leitora – Formativa de 2023 – Resultado geral do estado de Mato Grosso	134
Gráfico 12 – Percentual 6 – Fluência leitora do município de Mirassol d’Oeste (MT) em junho de 2023	137

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Índice de fluência leitora dos municípios de Mato Grosso em novembro de 2021 ..	107
Mapa 2 – Índice de fluência leitora dos municípios de Mato Grosso em março de 2022.....	116
Mapa 3 – Índice de fluência leitora dos municípios de Mato Grosso em junho de 2022.....	121
Mapa 4 – Índice de fluência leitora dos municípios de Mato Grosso em novembro de 2022 – Somativa.....	125
Mapa 5 – Fluência leitora dos municípios de Mato Grosso em março de 2023 – Diagnóstica	131
Mapa 6 – Fluência leitora dos municípios de Mato Grosso em junho de 2023 – Formativa.	135

LISTA DE QUADROS

Quadro 1– Comparativo quanto às metas que contemplam a alfabetização: PNE 2014 e PEE/MT 2021	54
Quadro 2 – Escolas da rede pública urbana que recebem estudantes de alfabetização de Mirassol d’Oeste.....	72
Quadro 3 – Dados de fluência leitora censitária – Escolas de Mirassol d’Oeste	138
Quadro 4 – Percentual de estudantes por perfil de leitor de Mirassol d’Oeste	138

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de matrículas por dependência administrativa em 2022 das escolas de Mirassol d'Oeste.....	71
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

SUMÁRIO

TRAJETÓRIA E MOTIVAÇÃO DE UMA PROFESSORA PESQUISADORA.....	16
CONSIDERAÇÕES INICIAIS DA PESQUISA	30
1 ALFABETIZAÇÃO: CONCEITOS, DEFINIÇÕES E DÚVIDAS.....	41
1.1 Alfabetização: um direito universal.....	41
1.2 Leitura e compreensão leitora.....	49
1.3 Alfabetização em destaque: breve contextualização dos encaminhamentos das esferas mundial, nacional e estadual nas últimas décadas.....	52
1.4 O cenário das produções científicas relacionadas aos programas de alfabetização, a partir do ano 2000, em Mato Grosso e no Brasil: Pró-Letramento e PNAIC	56
2 ABORDAGENS METODOLÓGICAS E OS CAMINHOS PERCORRIDOS.....	64
2.1 Encaminhamentos metodológicos de uma pesquisa de base empírica e de abordagem qualitativa	64
2.4 Lócus da pesquisa: o estado de Mato Grosso e o município de Mirassol d'Oeste.....	68
3 A CONSTITUIÇÃO DE 1988 E A EDUCAÇÃO COMO DIREITO.....	76
3.1 A Constituição Federal de 1988, a Lei n.º 9.394/1996 e o direito à educação	76
3.2 A questão dos recursos para a garantia da educação	84
3.3 Alfabetização como direito básico de todo cidadão	88
4 POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO E AVALIAÇÃO NO BRASIL.....	91
4.1 Políticas públicas de alfabetização: o que são e por que existem?.....	91
4.2 A implementação de políticas públicas de alfabetização e avaliação em âmbito nacional	97
5 FLUÊNCIA EM LEITURA E AVALIAÇÃO EM MATO GROSSO: ANÁLISE DO PROGRAMA ALFABETIZA MT.....	100
5.1 Os indicadores avaliativos e a apropriação da habilidade de fluência em leitura pelos alfabetizados de Mato Grosso.....	100
5.2 Percepções acerca das avaliações de fluência leitora em Mirassol d'Oeste (MT)	140
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	144

REFERÊNCIAS	153
APÊNDICE A – Autorização para a realização da pesquisa.....	162
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre Esclarecido I	164
APÊNDICE C – Roteiro de questionário e entrevista com as formadoras do programa Alfabetiza MT.....	170
APÊNDICE D – Roteiro de questionário e entrevista com as coordenadoras escolares	172
ANEXO A – Parecer CEP	174

TRAJETÓRIA E MOTIVAÇÃO DE UMA PROFESSORA PESQUISADORA

“Professora, me ensina a ler e a escrever, meu sonho é ler o que os adultos leem e escrever como eles escrevem [...]”
(Júlia, 6 anos, em fevereiro de 2023.)

Por considerarmos de relevância para o entendimento do leitor, devido à perspectiva de professor pesquisador trazida nesta pesquisa, organizamos esta biografia com o objetivo de apresentar a minha trajetória como pesquisadora desde a iniciação na leitura, os caminhos da vida profissional, o reconhecimento e a formação como professora alfabetizadora, a partir dos processos que vivi e descobertas que fiz ao longo da minha trajetória, até o momento das inquietações provocadas pelo insistente e reconhecido valor dado à alfabetização como um processo libertador e emancipador de todas as pessoas.

A citação da aluna Júlia, apresentada na abertura desta seção, foi produzida no início do 1º ano, em 2023, e representa as minhas turmas de alfabetização, que, ao longo de mais de duas décadas, trouxeram esse anseio perante esta professora.

Nasci no ano de 1978, em uma cidadezinha do interior de Mato Grosso chamada Canarana, e morei na fazenda onde meu pai trabalhava como vaqueiro até ter idade para ir à escola. Em 1984, ano em que completei 6 anos de idade, comecei a estudar no pré, sendo essa a época na qual as crianças iniciavam a vida escolar. No ano seguinte, na primeira série, tive contato com a cartilha *Caminho Suave*, que era o livro didático utilizado naquele período para auxiliar as professoras na alfabetização. Nela continha uma lição para cada letra e inúmeros exercícios de repetição das famílias silábicas, os quais eram considerados adequados pois a repetição proporcionava memorização.

Não tive dificuldade para aprender a ler e me lembro do texto da barata e do pêssego até hoje. Logo mais, na 4ª série, fomos instigados a frequentar a biblioteca municipal, que ficava e ainda existe no centro daquela cidade ao lado da escola em que estudei.

Antes de ter acesso à biblioteca, meu maior contato com leitura e livros foi por meio do meu pai (in memoriam), que, de forma autodidata, aprendeu a ler a Bíblia e lia com desenvoltura para mim as histórias que soavam e até hoje soam maravilhosas. Lembro-me de ficar fascinada com a capacidade dele de ler aquele emaranhado de letrinhas tão miúdas. Tão logo aprendi a ler e esse livro também se tornou o meu favorito.

A partir do momento que comecei a frequentar a biblioteca, nasceu em mim uma profunda curiosidade e passei a ler ainda mais. Tornei-me ávida leitora e rapidamente ganhei

uma nova carteirinha, pois a antiga estava repleta de títulos lidos, especialmente todos os exemplares da coleção *Vagalume*.

Nesse ínterim, o meu pai começou a trazer para casa os jornais e as revistas que ele conseguia em algum escritório da cidade, ampliando, assim, o meu repertório de leitura sobre os acontecimentos do mundo atual. Pouco tempo depois, ainda na adolescência, consegui meu primeiro emprego de babá e comecei a adquirir meus próprios livros em eventos da minha comunidade cristã. Também fiz assinatura de algumas revistas que traziam conteúdos considerados interessantes por mim, tal como a revista *Superinteressante*.

No ensino médio, aos 15 anos de idade, uma professora de literatura e redação nos instigava com a leitura de alguns livros, sendo um capítulo em cada aula, e nos fazia escrever sobre as obras lidas. Lembro-me de chorar horrores lendo *Meu Pé de Laranja Lima* e de ter me sentido uma pessoa extraordinária ao concluir *Olhai os Lírios do Campo*, de Érico Veríssimo, pois, depois da Bíblia, foi a minha primeira leitura concluída com mais de 250 páginas.

Aos 19 anos, quando já me encontrava em uma sala de crianças pequenas, como professora da pré-escola, despertou-me que, de um jeito ou de outro, elas precisavam aprender a gostar de ler para descobrir esse “mundo” escondido dentro dos livros, cuja experiência eu considerava ser essencial para a vida de qualquer pessoa. Desse modo, a possibilidade de não aprender a ler era algo que não passava pela minha cabeça.

Na verdade, eu não sabia como fazer, pois acabara de concluir o ensino médio e nunca havia desejado me tornar uma professora. Mas, por obra Daquele que escreve todos os nossos dias (assim creio), o qual chamo de Deus, em uma época de dor (morte do meu pai) e de aperto financeiro de minha família, bateu a minha porta a oportunidade de permear o universo da sala de aula, foi a mim oferecido um contrato de quatro meses apenas para substituir uma professora que estava no período de licença-maternidade, uma vez que não haviam conseguido alguém com, no mínimo, o magistério para exercer essa função. Mesmo com medo e insegurança, aceitei.

Era 1997, com muita experiência e empenho, a equipe da Escola Municipal Monteiro Lobato, em Canarana (MT), acolheu-me, passou a mentorear o trabalho que eu deveria fazer e me guiou pelos caminhos seguros. Nesse tempo, não se alfabetizava crianças no pré, mas ensinava-as todo o alfabeto e os numerais até 10, as atividades eram voltadas para aprender o nome das letras, sua forma e como escrevê-las e o trabalho com oralidade, brincadeiras e histórias já era feito naquele tempo, cujas orientações segui.

No ano de 1999, a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) lançou um plano de capacitação para todos os professores do interior do estado que possuíam o magistério ou não

e que estivessem em sala de aula. A cidade polo para essa ação foi justamente Canarana (MT) e, devido à minha condição, que perdurava de contrato em contrato, tive a oportunidade de participar desse vestibular.

Essa ação alcançou seis municípios, com a aprovação de mais de 250 professores no seletivo. Consegui uma dessas vagas e, por quatro anos, cursei Pedagogia, tendo início em janeiro de 2000 e término em dezembro de 2003, na modalidade parcelada, em que eu estudava presencialmente apenas nos meses de férias (janeiro, fevereiro e julho) e, nos demais meses, lia e fazia os trabalhos, enviando-os pelo correio para os professores. Cabe destacar que esse período se encontra no livro *Universidade Federal de Mato Grosso: 40 anos de história (1970–2010)* (Siqueira; Dourado; Ribeiro, 2011).

Lembro-me de não compreender muita coisa pela intensidade e velocidade das aulas e por não ter quem explicasse os conteúdos com detalhamento, conectando com o cotidiano escolar, mas gravei, na aula de Metodologia, o título de um livro que lemos, do qual, na época, entendi pouco ou nada: *Alfabetizando sem o bá, bé, bi, bó, bu* (1999), de Luiz Carlos Cagliari. Isso porque a professora dessa disciplina saía diretamente do curso de letras tanto para o mestrado quanto para ministrar as aulas dessa disciplina, fato que a impediu de conectar teoria e prática e de promover uma reflexão sobre o papel da linguística e as ideias de Cagliari apresentadas naquele livro a respeito de como alfabetizar uma criança.

Tive uma nova oportunidade com essa bibliografia 20 anos depois, no ano de 2022, ao estagiar no curso de Pedagogia, ofertado pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), no Campus Universitário de Cáceres (MT), em uma turma de 5º semestre, com a professora Maria José Landivar, a qual apresentava a desenvoltura de uma professora alfabetizadora que dominava a teoria e a prática prescrita por Cagliari.

Nesse contexto, compreendi os conceitos e refleti que questões muito parecidas acerca da consciência fonológica são amplamente trabalhadas por ele, mas que não tive essa clareza no ano de 2001. Em conversa com a professora, ela destacou que implementou a metodologia e a bibliografia da disciplina e que trabalhar com Cagliari, Soares, Ferreiro, Teberoski e, até mesmo, Nóvoa foi um marco de evolução na Pedagogia da UNEMAT em Cáceres.

Certamente fui privilegiada com a oportunidade de vivenciar esse novo momento destacado pela professora, em que abordou tão qualitativamente as fases da escrita e os processos da consciência fonológica, instigando seus estudantes a tentarem entender. Essa dinâmica de aprendizagem foi uma luz para eles, mas, de fato, só compreenderão todo o processo no chão da sala de aula e com as crianças.

Em 2003, concluí o curso de Pedagogia sem conseguir estabelecer uma conexão entre a teoria e a prática porque a pergunta para a qual precisava obter resposta continuava em branco na minha mente e no papel: como se ensina uma criança a ler e a escrever? Na verdade, como todo professor que alfabetiza, eu precisava de um caminho que trouxesse uma sensação de segurança nesse ambiente dentro da escola.

Sobre a fragilidade da formação inicial dos professores e as inquietações dela advindas, Nóvoa (2017, p. 8) reforça afirmando que:

[...] torna-se imprescindível construir modelos que valorizem a preparação, a entrada e o desenvolvimento profissional docente. Trata-se, no fundo, de responder a uma pergunta aparentemente simples: como é que uma pessoa aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor?

O referido autor ainda acrescenta que:

[...] talvez não haja melhor maneira de ajuizar o estado de uma profissão do que analisar a forma como cuida da formação dos seus futuros profissionais. E, se fizermos esta pergunta, deparar-nos-emos com uma resposta dura, e até dolorosa, no campo da formação de professores. A imagem da profissão docente é a imagem das suas instituições de formação (Nóvoa, 2017, p. 9).

Diante da fragilidade na formação inicial, que corrobora em grande parte para a não melhoria da qualidade da escola e do ensino, esse mesmo autor aponta que a discussão seria anterior ao presente século ao lembrar que, em 1994, em uma palestra em São Carlos (SP), Paulo Freire (1994) se referiu à necessidade de “lançar as universidades brasileiras na responsabilidade de cuidar do magistério público”¹.

Desde então, foram muitos os textos, as declarações e os discursos que levantaram essa mesma urgência, mas pouco foi feito, e as universidades continuam fechadas nas suas fronteiras, com pouca capacidade para dialogarem com os professores e para se comprometerem com as escolas públicas. “Já dissemos tudo o que era preciso ser dito. Sabemos muito bem o que é preciso fazer. Seremos capazes?” (Nóvoa, 2017, p. 9).

Após a minha formação inicial, fazendo uma reflexão sobre esse contexto, concluí que precisava buscar em outras fontes as respostas para essa pergunta. Então, comecei a comprar literaturas e coleções inteiras de atividades, a assinar revistas de educação e a vasculhar a biblioteca da escola em busca de algo que nem sabia se havia.

¹ Entrevista disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Cds6a-zNWT4>.

Contudo, essas lacunas formativas e inquietações foram compreendidas por mim recentemente na disciplina “Formação de professores: concepções e prática”, cursada no mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU), da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus Universitário Jane Vanini, em Cáceres (MT). As leituras iniciais da disciplina apontaram a necessidade do reconhecimento docente, do firmar-se e do afirmar-se docente. Isso porque:

Ser professor é conquistar uma posição no seio da profissão, mas é também tomar posição, publicamente, sobre os grandes temas educativos e participar na construção das políticas públicas. É aprender a intervir como professor. Obviamente, também aqui se exige uma preparação, uma consciência crítica, que tem de ser trabalhada desde a formação inicial. [...] “nem as escolas, nem as universidades, só por si, podem formar os professores, e mesmo em conjunto, as escolas e as universidades não serão capazes de formar bem os professores sem se relacionarem com o saber que existe nas comunidades que a escola tem de servir (Zeichner; Payne; Brayko, 2015, p. 132).

Conscientizei-me de que, apesar das incertezas que tinha no início, sempre me reconheci como professora alfabetizadora, compreendendo que, ao se constituir professor, faz-se necessário tomar decisões sobre o trabalho, o que ensinar e como ensinar. Sobre isso, lembro-me da obra *Pedagogia da Autonomia* (1996) e de algumas ideias de Freire sobre educar para a liberdade.

Adquiri esse livro no ano 2000 e, no curso de Pedagogia, discutimos a ideia principal de que o professor precisa ter autonomia para aproveitar e driblar as brechas do sistema, com vistas a assegurar a melhor aprendizagem para os alunos, cujo entendimento ainda não tinha um real significado para mim até então, mas que, tempos depois, passou a fazer sentido.

No ano de 2004, eu havia me mudado para um assentamento e, na escola desse local, tinha apenas um gerador para proporcionar iluminação, manter a cozinha funcionando e, em um dado período, utilizar a televisão com CD ou VHS.

Na casa onde morava, também havia um motorzinho, que era ligado duas ou três horas por noite. Nesse contexto, eu levava para casa os CDs que o Ministério da Educação (MEC), no ano de 2000, enviara para as escolas em uma caixa, contendo, inclusive, um guia de instrução e aplicação, como uma espécie de formação continuada em alfabetização, na qual se explicava com detalhes todo o funcionamento do trabalho, porém eu só encontrei esse guia muito tempo depois.

Aqueles CDs continham relatos de professoras alfabetizadoras de várias partes do país sobre como elas desenvolviam suas rotinas e práticas em salas de aula, com muito ou pouco recurso, mas apresentando um trabalho com qualidade, visto que um percentual significativo

de crianças sempre aprendia a ler. Diante disso, eu tentava entender qual era o diferencial daquele trabalho e a lógica do ensinar e aprender, independentemente da região ou da condição financeira.

As histórias abordavam que o diferencial entre ensinar e aprender era seguir o roteiro certo, não subtraindo etapas dessa construção do conhecimento para as crianças, e o quão necessário era o papel do professor para a sistematização de cada etapa. Embora, nesse processo, os gêneros textuais tivessem um papel importantíssimo, o estudo das letras, a reflexão sobre a composição das sílabas e das palavras e as fases da escrita não ficavam de fora, cuja abordagem comecei a utilizar no meu trabalho a partir de então.

Os relatos foram inspiradores para minha prática e obtive resultados significativos durante os quatro anos que lecionei naquele assentamento, pois, na sala multisseriada que atuei, apenas duas crianças não aprenderam a ler, as quais apresentavam um déficit mental e ausência de linguagem oral, o que justificava essa dificuldade no aprendizado. Além disso, sobre isso, destaco que eu não tinha conhecimento a respeito do como trabalhar com alunos atípicos e não oralizados.

Embora com poucos recursos, aprendi a construir, reciclar e utilizar o que conseguia fora e o que vinha da Secretaria Municipal de Educação, além de utilizar revistas, livretos e cartões. Cabe destacar ainda que as minhas assinaturas de revistas foram de grande valia nesse tempo.

No mesmo período, tentei elaborar um pequeno projeto de formação de professores nessa escola do campo para compartilhar esses relatos e discutir sobre os vídeos presentes nos CDs e as aulas que compunham as fitas VHS. Contudo, após dois encontros, tivemos que cancelar a proposta porque a escola nos sinalizou de que não poderia fornecer um certificado que pudesse contar pontos no final do ano, uma vez que éramos nós, professores, que estávamos trabalhando em nossa própria formação. Diante do exposto, mantive-me solitária nessa busca por conhecimentos que ampliassem o significado de cada ação na minha prática e instrumentos que proporcionassem flexibilização equidade na aprendizagem para esses alunos.

Sobre esse contexto, ao identificar a fragilidade dessa estrutura, Zeichner (1998, p. 11) a expôs da seguinte maneira:

Enquanto estas mudanças estruturais não ocorrerem, será necessária uma dose de coragem e compromisso, por parte dos acadêmicos, na construção desses caminhos. Isso demanda começar a integrar os produtos das pesquisas de professores no ensino e nos programas de formação de professores. Em muitas universidades, quanto mais próxima uma pesquisa estiver dos professores e das escolas, mais baixo é seu status e menor é sua chance de obter financiamento, um problema permanente para educadores de professores em muitos países. A ideia de tratar seriamente o conhecimento produzido pelos professores como um conhecimento educacional a ser

analisado e discutido é uma ideia que ainda ofende a muitos e que traz sérias consequências para quem assim procede na academia.

A respeito disso, Zeichner (1998) afirma que o distanciamento entre a universidade, que forma os professores, e as escolas da educação básica tem constituído um entrave ao longo dos anos para a formação dos docentes, uma vez que os pesquisadores não consideram as experiências práticas desses profissionais. Por outro lado, os professores resistem às teorias advindas de pesquisas acadêmicas desvincilhadas da prática docente.

Zeichner (1998, p. 3) apresenta essa realidade em seus escritos, desvelando que:

[...] dificilmente os professores são convidados pelos pesquisadores a engajar-se intelectualmente na escolha das questões a serem investigadas, na elaboração do projeto de pesquisa, no processo de coleta de dados ou na sua análise e interpretação, e até mesmo a partilha os resultados da pesquisa. Há 20 anos, trabalho como professora em uma escola primária próxima a uma universidade, local frequentemente escolhido por seus estudantes para conduzirem suas pesquisas. Durante todo esse tempo, muitos entraram em minhas aulas para realizar seus estudos, observando e coletando dados, mas nunca recebi um retorno sobre os resultados obtidos a partir desses estudos.

Sobre a dificuldade de compreensão das teorias, trago um relato vivido no ano de 2008, quando, ao voltar para a cidade, não sabendo o que se passava em termos de paradigmas para as turmas de alfabetização, deparei-me com a “novidade do construtivismo”, apresentado como uma espécie de metodologia orientadora do trabalho nas turmas de 1º e 2º ano, em uma máxima de que se lia lendo e se escrevia escrevendo. Com essa orientação, compreendemos que o ensino sistematizado já não era mais necessário e apenas o uso dos gêneros seria por si só suficiente.

Assim, todas as aulas em turmas de alfabetização eram baseadas em leitura de histórias, na apresentação de textos variados, livros e fichas e no manuseio de diversos materiais “concretos”, cujo termo estava em voga naquela ocasião. Em um futuro longínquo, eu passaria a compreender que o construtivismo “não é uma prática ou um método; não é uma técnica de ensino nem uma forma de aprendizagem; não é um projeto escolar; é, sim, uma teoria que permite (re)interpretar todas essas coisas, jogando-nos para dentro do movimento da História - da Humanidade e do Universo” (Becker, 1992, p. 89), vindo, a partir disso, a necessidade de a criança experienciar e manusear, já que nada se encontra pronto e acabado.

A contradição foi tamanha que, em meados de setembro de 2008, voltei para a cidade de Querência e, nessa escola, a minha função era apenas ler e a da criança era repetir o que fora lido, ou seja, enquanto eu apontava a palavra, ela ia reproduzindo (lendo e repetindo). Assim, mesmo desacreditando daquele estranho modelo de ensino de alfabetização, cumpri o ofício

para o qual fui contratada, contudo, ao final daquele ano, recordo-me de ver as professoras frustradas com o resultado, pois, dos 100 alunos das 4 turmas de 2º ano daquela escola, 58 deles não reconheciam uma palavra sequer, alguns silabavam, outros repetiam palavras com dificuldades e pouquíssimos liam frases e pequenos textos.

Em conversas na hora do recreio, era naturalmente visível o desespero no olhar e na voz do grupo das alfabetizadoras, as quais não podiam mais utilizar o conhecimento outrora adquirido e diante de uma novidade que não estava dando certo. Como agir então? O que fariam com aquele universo de estudantes de 2º ano que não adquiriram habilidade alguma de leitura e escrita?

A capacidade de refletir a respeito da realidade e buscar soluções faz parte da construção do professor reflexivo, tão necessário para a melhoria da qualidade da educação. Nesse sentido, Ghedin (2012, p. 163) ressalta que:

[...] o ato reflexivo é uma atividade que implica uma mudança ativa (política) no interior da sociedade. Se não for assim, é mero exercício intelectual marcadamente alienante e não a construção filosófica do mundo. Aliás, a reflexão que não se torna ação política, transformadora da própria prática, não tem sentido no horizonte educativo.

Com esse desfecho insatisfatório, no ano seguinte, em 2009, a gestão da Secretaria Municipal de Educação, juntamente com a gestão escolar, modificou a metodologia posta anteriormente e cada professor pôde trabalhar do modo como tinha segurança. No entanto, a insegurança havia se estabelecido na rede municipal de Querência (MT), onde a sensação de não estar agindo corretamente provocava um desconforto contínuo, mas eu continuava a me refugiar nos conhecimentos das fitas VHS e dos CDs, bem como em artigos de revistas que falavam a respeito de como melhorar o aprendizado da leitura e escrita nas salas de alfabetização.

Foi então que, em um encontro de professores, no ano de 2010, das redes estadual e municipal, uma professora relatou sua experiência com o sistema de escrita alfabético como notacional, os conhecimentos acerca da consciência fonológica e as questões do princípio alfabético, exemplificando como a escrita era a representação da pauta sonora na maioria das palavras, que os fonemas representavam grafemas e assim por diante. Nessa época, eu trabalhava somente na rede municipal, e essa apresentação trouxe gatilhos de curiosidade.

Ghedin (2012) apresenta suposições interessantes acerca desse contato entre os professores ao afirmar que eles estão se formando com outros professores dentro das escolas e, nesse movimento, não existe problemas entre teoria e prática, mas, sim, segundo ele, um

problema entre as duas teorias, uma enraizada na prática e a outra nas pesquisas e ideias dos pesquisadores.

Tal explicação me remeteu novamente ao que Cagliari publicou em seu livro *Alfabetizando sem o bá, bé, bi, bó, bu* (1999), apenas lido na graduação, em 2002, quando me lembrei do relato da professora de que não havia tido a prática e saíra diretamente da pedagogia para o mestrado e para as aulas na universidade e que, por esse motivo, não saberia explicitar coerentemente aquela teoria.

O processo de refletir sobre a teoria e a prática evoca possibilidades de repensar, reformular, replanejar e transformar os modos de ensinar e aprender primeiramente do professor e, na sequência, do aluno, sendo um constante fazer/refazer. Nóvoa (2017, p. 1.125), em uma abordagem crítico-reflexiva, sobre o constituir-se professor, diz que:

[...] não há dois professores iguais. Cada um tem de encontrar a sua maneira própria de ser professor, a sua composição pedagógica. Esse processo faz-se com os outros e valoriza o conhecimento profissional docente, a que alguns chamam tacto pedagógico ou acção sensata ou outros nomes.

Em 2011, assumi o concurso na rede estadual, cujas formações eram realizadas pelo Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (CEFAPRO) de Barra do Garças (MT), subsidiado com o profícuo material do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais (CEALE/UFMG). A coleção *Instrumentos da Alfabetização* apresentava os seguintes temas: avaliação diagnóstica, rotina, organização e capacidades da alfabetização, planejamento específico para a alfabetização, monitoramento e avaliação, Sistema de Escrita Alfabético (SEA), entre outros.

Na Coleção 2, *Alfabetização e letramento*, o enfoque era nos textos, nos gêneros, na produção escrita, na linguagem, na linguística e em outros elementos, reforçando sempre a necessidade do ensinar a ler para ler e escrever para escrever, sendo que alfabetização e letramento, embora caminhem juntos, possuíam e possuem facetas específicas (Soares, 2004).

Como os encontros eram a cada 90 dias, coube a cada um organizar sua rotina de estudo e quem assim o fez descobriu que, no Livro 2, *Capacidades de Alfabetização*, os autores trouxeram um detalhamento do que seria a alfabetização, enfatizando a consciência fonológica e como trabalhar, apresentando com detalhamento as siglas I/A/C (Introduzir, Aprofundar e Consolidar) que são as capacidades descritas no material.

As informações se conectavam cada vez mais e ficava mais claro o que eram fonemas e grafemas e que as palavras, em uma quase constante regularidade, eram a representação dos

sons da fala, portanto, seria eficiente trabalhar explicitamente essa faceta com as crianças, ao invés de esperar que elas por si só, em algum momento, descobrissem.

Nesses encontros, tivemos o primeiro contato com a *Psicogênese da Língua Escrita* (1999), de Ferreiro e Teberosky, e as fases da escrita. Esses conhecimentos também foram adicionados às minhas práticas de alfabetização e as transformações foram consubstanciadas em sala de aula.

A constante busca por conhecimentos que visem melhorar a atuação do professor no ensino de suas turmas permite que ele não haja como um transmissor ou um reproduzidor de conhecimentos, conforme reitera Goergen (2004, p. 8):

Atuar como professor significa fazer parte de um processo que demanda competência técnica e compromisso ético-político em relação à análise, seleção e interpretação e avaliação de conteúdo, [...], comprometendo-se em encaminhar os estudantes a serem os principais responsáveis pelo próprio conhecimento. Caso contrário, o professor agirá contra os interesses sociais e, acima de tudo, não contribuirá para a formação de indivíduos autônomos, responsáveis e participantes, conscientes de sua função social.

Ele complementa afirmando que:

De fato, o professor escolhe, privilegia, analisa e interpreta certos recortes da realidade, científica, cultural e histórica, social de seu trabalho docente e de pesquisa. Se ocultarmos esta realidade, incorremos numa atitude ideológica que busca esconder sob o manto da neutralidade aquilo que, na verdade, recebe um forte ingrediente cultural e mesmo subjetivo. Todo o processo de construção e difusão de conhecimento deve ser entendido como parte da práxis humana. Isto, na verdade, requer uma reorientação de todo o processo de ensino porque implica numa nova atitude de crítica epistêmica, tanto por parte do professor quanto do aluno, sabem-se partícipes do processo da produção e reprodução do conhecimento como um processo humano e histórico. Torna-se premente uma ruptura com o que tradicionalmente foi posto como inerente à profissão docente, ou seja, transmitir um saber pronto e acabado, colocando o trabalho docente num novo patamar, o de partícipe de um processo de construção individual e social (Goergen, 2004, p. 8).

Com esse propósito, segui na busca pela melhoria do meu trabalho de alfabetizadora e, em 2013, com o advento do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), fui convidada pela Escola Estadual Querência para ser a formadora local, na rede estadual, abrangendo os professores de 1º a 3º ano, onde permaneci na função por dois anos consecutivos.

As formações aconteceram respectivamente em Rondonópolis e Cuiabá. No âmbito local, busquei compartilhar o mais claramente possível o que recebia nas formações gerais, debruçando-me a explicar, com muito cuidado, as questões relacionadas à consciência fonológica e fonêmica, ao princípio alfabético, aos demais elementos importantes no processo

da alfabetização e às metodologias baseadas em sequências didáticas e produção textuais a partir do estudos dos gêneros pré-definidos para cada ano.

Como recompensa pelo trabalho, pude ver, ouvir e celebrar, juntamente com a professora do 1º ano, os 25 alunos já lendo ao finalizar o mês de outubro, justamente aquela pedagoga que compartilhou conhecimentos acerca da consciência fonológica dois anos antes e que participou dos encontros formativos do PNAIC, complementando sua prática com o uso dos gêneros textuais.

Em sua sala, ouvi a leitura de seus 25 alunos e recebi, como lembrança da turma, uma produção de texto autoral de cada criança, que ia de um parágrafo até uma lauda inteira. Aproximadamente 90% dos alunos leram de forma fluente e os demais, na condição de leitores iniciantes, liam vagarosamente palavras e pequenos textos.

Conforme orientações do PNAIC, uma criança alfabetizada compreenderia o funcionamento da escrita e dominaria as correspondências entre grafema e fonema, lendo, escrevendo e entendendo textos escritos. Nessa turma, esse direito de aprendizagem foi garantido, reforçando a necessidade do trabalho sistemático, e, com ambas as abordagens de codificar e compreender, unindo-as, percebemos uma maior quantidade de estudantes lendo e compreendendo.

Em uma concepção de alfabetização focada na inserção das crianças nas práticas sociais, podem ser desenvolvidas metodologias que, de modo concomitante, favoreçam a apropriação do sistema alfabético de escrita, por meio de atividades lúdicas e reflexivas, e a participação em situações de leitura e produção de textos, ampliando as referências culturais das crianças (Brasil, s.d., p. 20).

Naquelas formações, aprendemos sobre rotina, organização, leitura deleite, sequência didática, interdisciplinaridade, produção de texto, gêneros textuais, direitos de aprendizagem, psicogênese da língua escrita e as fases da aquisição da escrita. A meu ver, embora estando no conteúdo, nos cadernos estudados e nessa política de formação continuada ofertada aos professores alfabetizadores, houve pouca ênfase no estudo e na compreensão da consciência fonológica, no princípio alfabético, cujo conhecimento faz toda a diferença no sucesso ou não da aprendizagem da leitura e escrita.

Muito me impressionou a desenvoltura daquela professora na assimilação e aplicação dos conceitos para as crianças e como elas entenderam o processo de aquisição da leitura e construção da escrita sem sofrimento. A partir de todo o processo vivido até então, desenvolvi uma teoria: se o professor não entende os conceitos, não sabe o significado dos termos

alfabetização e letramento e o que os constitui, seu trabalho se inviabiliza, pois seguirá apenas modelos ou repetições sem entender o que de fato proporciona a aprendizagem.

A minha constatação vai ao encontro do questionamento de Pimenta (2013, p. 146): “Em que medida os resultados das pesquisas têm propiciado a construção de novos saberes e engendrado novas práticas, superadoras das situações das desigualdades sociais, culturais e humanas produzidas pelo ensino e pela escola?”.

No início do ano de 2015, engravidei, troquei a sala de 2º ano pela sala de recursos multifuncionais e deixei de participar das formações do PNAIC, contudo passei a exercitar a práxis entre alunos com dificuldades de aprendizagem na sala de recursos multifuncionais, constituindo uma experiência formidável, em que todo o conhecimento adquirido até então possibilitou que me tornasse facilitadora da aquisição da leitura e da escrita de muitos estudantes com defasagem na idade/série, transtorno ou dificuldade de aprendizagem.

No ano de 2017, mudei-me para Mirassol d’Oeste (MT), atribuí por dois anos consecutivos nas turmas de 3º ano e continuei a desenvolver o trabalho de alfabetizar os alunos que, por algum motivo, não havia sido alfabetizados até então, e os resultados continuavam a aparecer. Faço aqui a ressalva das crianças que possuíam um grave déficit intelectual, as quais absorviam diversos conhecimentos, mas faltava o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Com o advento da covid-19, nos anos de 2020 e 2021, ocorreu uma nova configuração nos modos de ensinar. Nesse contexto, ressaltarei o ano de 2021, quando atribuí em uma turma de 2º ano e, no formato remoto, tive a árdua tarefa de promover um ambiente alfabetizador por meio de WhatsApp, ligações telefônicas, chamadas de vídeo e outros recursos, em que, ao invés de nos acomodarmos por conta do vírus e das condições adversas do momento, lançamo-nos ao estudo e à busca por conhecimento, que foram amparados pelos aprendizados anteriormente adquiridos.

Por meio de práticas que reforçavam, a priori, o trabalho com a consciência fonológica e fonêmica, obtivemos êxito com uma parcela significativa das nossas turmas, citando aqui as turmas de 1º e 2º ano. Nesse contexto, as palavras por si só constituíam textos, a exemplo de “vacina”, “máscara”, “escola”, “colega”, “brincar” e “casa”, cujos significados autênticos serviram de base para elaborarmos as nossas aulas. A princípio, quando as crianças decodificavam essas palavras, era uma descoberta significativa e, logo após, já evidenciavam os significados por meio da emoção que aqueles termos evocavam em suas mentes e corações, às vezes, de tristeza, ansiedade, saudade, choro etc.

A inquietação que a pedagogia causa no pedagogo em relação às mudanças e transformações que sua mediação pode promover deixa o profissional em constantes movimentações advindas do que gostaria de mudar e do que a realidade lhe permite mudar.

Outrossim, os tempos de pandemia instigaram a reflexão, a inquietação e a implementação de novas práticas, baseadas no momento vivido e no significado advindo, apesar da desigualdade, que prejudicou ainda mais os estudantes das escolas públicas. Nesse sentido, Pimenta (2013, p. 146) argumenta que:

O objeto/problema da pedagogia é a educação como prática social, daí o caráter específico que a diferencia das demais: o de uma ciência da prática – que parte da prática e a ela se dirige. A problemática educativa e sua superação constituem o ponto de referência para a investigação. A educação, matéria de investigação da pedagogia, é um objeto inconcluso, histórico, que constitui o sujeito que a investiga e é por ele constituída. Por isso, não será captada na sua formalidade, mas, sim, na sua dialeticidade: no seu movimento, nas suas diferentes manifestações, como prática social, nas suas contradições, nos seus diferentes significados, nas suas diferentes direções, usos e finalidades. Será captada por diferentes mediações que revelam diferentes representações construídas sobre si.

É no movimento da realidade, muitas vezes contraditória, que o pedagogo se constitui professor, por isso é tão importante a postura pesquisadora do professor. É por meio da reflexão constante da sua prática docente que o professor pode levantar questionamentos concernentes à sua atuação em sala e sobre qual é a melhor metodologia, o melhor caminho, que contribui para a aprendizagem dos estudantes nos contextos atuais. Isso posto:

[...] faz sentido pesquisas que tragam contribuições para melhor se compreender as determinações que o espaço escolar, sua organização e seu currículo têm sobre o trabalho docente de ensinar para gerar aprendizagens necessárias no contexto das desigualdades socioeconômicas e culturais no intuito de superá-las (Pimenta, 2013, p. 146–147).

Nesse retrospecto, percebi que, desde sempre, pesquisei e busquei conhecimento para transformar as crianças que estiveram em minhas mãos em leitores e escritores autônomos e que todo o trabalho passou a fluir a partir do momento que entendi os fundamentos das palavras alfabetização e letramento, não o letramento do mundo, mas o letramento com a função social da leitura e escrita. Logo, não há como ser letrado sem estar alfabetizado e, diante disso, passou a fazer sentido a expressão: aprender para ensinar e ensinar para aprender.

Ao longo dos anos, agreguei aos modos de ser professora as poucas certezas geradas pelas inúmeras experiências pessoais com estudantes do campo, sala multisseriada, indígenas, estudantes da periferia e classe média e pelas várias teorias de ensino e aprendizagem, as quais

reforçam que toda criança sem comprometimento mental grave pode e consegue aprender a ler e escrever no tempo certo, mediante um trabalho sistematizado, explícito e constante de unir leitura e escrita com o compreender.

A ausência dessa sistematização, a meu ver, trouxe e continua a trazer prejuízos na implementação dos programas, expondo os professores a formações e informações repetitivas, as quais acabam por não se configurar em conhecimento e prática.

De posse da compreensão da importância da postura pesquisadora de todo professor, em 2020, lancei-me ao desafio do mestrado, com a intenção de adquirir uma base de conhecimento mais sólida e, quem sabe, um lugar de fala com maior possibilidade de ser ouvida. As leituras realizadas nesse novo momento de estudo provocaram e continuam provocando reflexões, descobertas, ressignificação e valorização da autonomia docente.

Essas reflexões ajudam a decidir sobre qual caminho devo seguir, a fim de modificar a realidade ao meu redor. Acima de tudo, compreendo que é necessário escolher o percurso a ser seguido com relação ao direito de alfabetização das crianças, bem como sobre a teoria e as metodologias que devo utilizar sistematicamente.

Sobre decidir, Freire (1997) afirmou que não decidir já se configura como uma decisão. Assim, ao pesquisar, estudar e trabalhar, busco entrelaçar teoria e prática, aprendendo e ensinando sempre e para a vida toda.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS DA PESQUISA

“A alfabetização é um instrumento que pode oferecer ferramentas a todo o cidadão para que de forma activa possa participar no desenvolvimento sustentável da sua comunidade.”

(Kofi Annan², 2021)

Como afirmou Kofi Annan (2021), a alfabetização é a primeira condição para que todas as pessoas possam fazer valer os seus direitos e para reconhecer e cumprir com os seus deveres de cidadãos. Diante dessa constatação, a pesquisa em pauta é parte da vivência e preocupação de uma alfabetizadora que, há 24 anos, tem as salas de alfabetização como um espaço de convívio e trabalho diário, em uma espécie de representação da categoria de alfabetizadores.

Esses profissionais, há tempos, têm se mantido no anonimato das discussões sobre os programas e as formações, sem direito a ter voz à frente de uma discussão sobre o seu próprio trabalho. Nesse contexto, os profissionais da educação se incluem em uma categoria que, de acordo com Gois (2022), nos últimos 200 anos de Brasil, forma a força, carregando em si o estigma do fracasso do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) a cada nova avaliação nacional.

A epígrafe de Kofi Annan (2021) reedita que a consolidação do processo de alfabetização, no tempo considerado pelo sistema educacional como regular, é fundamental para o pleno desenvolvimento da aprendizagem de todos os estudantes. Contudo, os indicadores avaliativos publicizam que, infelizmente, a maioria das crianças não se apropria do SEA nos dois primeiros anos de escolarização.

A investigação realizada se inseriu na linha de pesquisa Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU), ofertado pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus Universitário Jane Vanini, em Cáceres (MT), junto ao Grupo de Estudos e Pesquisa de Formação Docente, Gestão e Prática Educacional (GEPOFE).

O objetivo geral consistiu em analisar os resultados das avaliações diagnóstica, formativa e somativa em fluência leitora, realizadas pelo Programa Alfabetiza MT, nos anos de 2021 a 2023, nas turmas de 2º ano do ensino fundamental no estado de Mato Grosso e, de forma singular, no município de Mirassol d'Oeste, disponibilizados pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT), por meio da Plataforma de Avaliação e Monitoramento da Educação de Mato Grosso (CAEd/MT), criada em parceria com o Centro de

² Secretário-geral da ONU de 1997 a 2006 e Nobel da paz em 2001.

Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF).

Os objetivos específicos orientaram o desdobramento da pesquisa, quais sejam: levantar os resultados das avaliações diagnóstica, formativa e somativa, publicizados pelo Alfabetiza MT, nos anos de 2021 a 2023, no aspecto da leitura; identificar se houve uma progressão nos indicadores avaliados e analisar os indicadores levantados nos respectivos anos para compreender o desenvolvimento das metas estabelecidas pela referida política.

Para tanto, levou-se em consideração as vivências desta professora, que está na sala de aula desde 1997 e participou de muitos arranjos e experimentos, por exemplo, os três programas ofertados pelos governos federal e estadual: Pró-Letramento, PNAIC e Alfabetiza MT, sendo que este último ainda se encontra em vigor.

Todos os conteúdos presentes nesses programas tinham tarefas a serem executadas, prazos a serem cumpridos, metodologias a serem implementadas e absolutamente pouco ou nada sobre o modo como se constitui um alfabetizador e as particularidades de como uma criança se alfabetiza. Tudo se apresentava obsoletamente igual e, depois de mais de duas décadas, esses mesmos fatores continuam afugentando a maioria dos profissionais que iniciam em salas de aulas de alfabetização.

Vale ressaltar ainda as minhas experiências como professora, que tem uma trajetória de formação sobre o tema e muitos certificados que se possa contar, por meio das formações realizadas pelos Centro de Formação dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPROs), como as salas do professor, salas do educador, formação da/na escola e seminários locais, em que todos caminham na mesma direção: a alfabetização das crianças.

No entanto, ao olhar para a minha carreira profissional, foram constatadas lacunas que impediam o êxito no trabalho e, observando o quantitativo de crianças que aprendem a ler e a escrever a cada ano, é preciso reconhecer que algum equívoco aconteceu nesse país. Sobre isso, destaca-se a pandemia provocada pela covid-19, à qual se atribuiu um excesso de culpa, principalmente nos anos de 2020 e 2021, mas sem admitir que o fracasso da alfabetização das crianças remonta a décadas.

Levou-se em conta ainda que fui guiada pelas experiências exitosas de alfabetização apresentadas nas fitas de vídeos e nos CDs da TV Escola, distribuídos pelo MEC, em que professoras iguais a mim criavam suas próprias metodologias de como ensinar e, por meio dessas ações, podia-se entender alguns requisitos para uma criança vir a ler e a escrever.

Por fim, considera-se o fato de eu ter passado pela “guerra dos métodos” e pelo “terror do construtivismo”, como a maioria dos formadores da minha cidade à época, que também não

compreenderam que o construtivismo não era um método e, por não entenderem do que se tratava, apresentaram-no com imposições tão equivocadas dos conceitos e teorias que chegaram ao extremo de proibir os professores de lidar com sílabas e letras.

Segundo esses formadores, as crianças aprendiam a ler simplesmente lendo ou ouvindo. Sobre isso, quero ressaltar que falo aqui da realidade local onde estava inserida na época e que não estou atribuindo ao construtivismo rótulos, mas revelando detalhes de compreensões particulares acerca dele, as quais fizeram com que os alfabetizadores locais não vissem essa novidade com bons olhos.

Essas incompreensões acarretaram prejuízos incomensuráveis no aprendizado das crianças do município de Querência (MT), onde vivi essas experiências. Diante desse cenário, os professores inseguros se lançaram aos modismos do lúdico, em que brincar, expressar e colorir eram as atividades mais importantes, assim como ensinar do local para o global e vice-versa, tendo figuras essenciais nesse processo, como o professor protagonista, o professor mediador, o aluno protagonista etc.

Assim, ao trabalhar na alfabetização, eu vivenciei e percorri muitas curvas, estradas íngremes, caminhos, descaminhos, muitas vezes, pedregosos ou escorregadios e, talvez, por teimosia ou missão, houve, nesse processo, um desejo, uma resiliência, uma permanência, não como apenas uma figurante, mas como uma profissional que ocupava um lugar denominado aqui de “alfabetizadora”.

Nesse aspecto, o estudo emerge ainda das preocupações evidenciadas ao longo dos anos em que participei das formações de professores alfabetizadores. Quero destacar que, em alguns momentos, este texto pode parecer ácido demais, entretanto, muito mais ácidos são os dados que serão apresentados.

Os sentimentos contrários, explicitados pelos professores alfabetizadores durante as formações, fizeram com que eles não compreendessem de fato os conhecimentos apresentados e, por conseguinte, seguissem uma procissão de repetição ou contradição a respeito das críticas atribuídas aos seus modos de ensinar e do não entendimento dos modos de aprender, tendo em vista que não existe apenas uma forma de esse trabalho ser realizado.

De acordo com Gois (2022), a questão da formação de professores, em específico daqueles que atuam nos anos iniciais, hoje denominados de pedagogos, sempre se apresentou como um ponto “nevrálgico” na educação do país. Segundo o autor, a falta de critérios para adentrar esse tipo de formação se configura como agravante, em que a pouca atratividade e a desvalorização “espantam” os bons profissionais, acolhendo-os com menor perspectiva de

aprovação em outro tipo de curso e profissão, de forma recorrente, em um círculo vicioso, que concorre para inquietudes e descompromissos éticos com o que se faz.

Bortoni-Ricardo (2008) acredita que o espaço escolar é autêntico para experimentos e pesquisas. Ela defende que quem ensina sabe o que acontece em sua realidade e, por isso, pode propiciar transformação de si para si, pois esse ambiente é de fato o local onde esse profissional irá se constituir, já que a formação inicial dos professores não tem servido de base essencial para lhes assegurar a capacidade plena de desenvolver, junto aos alunos, a habilidade de ensinar as aptidões de leitura, escrita e leitura de mundo.

Gatti (2012, p. 17) afirma que “a formação inicial de professores tem importância ímpar uma vez que cria [...] as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização”. Para a autora, a formação inicial de profissionais apenas como propedêutica, em forma teórica, dissociada de experiências e conhecimentos adquiridos pela experiência, não corresponde às necessidades de reconversão profissional que a contemporaneidade coloca (Gatti, 2012).

Já Zeichner (1998, p. 17) aduz que “a maior parte dos professores não procura a pesquisa educacional para instruir e melhorar suas práticas” por perceberem nelas camuflagem e um excesso de irrealidade que não condizem com o que se apresenta no espaço escolar diariamente, ocorrendo um exacerbado descrédito do que lhe é apresentado, pois cada professor recorre à máxima da argumentação de que as práticas atestam as teorias. Para esse autor, as pesquisas não se constituem a partir dos questionamentos do próprio pesquisador, mediante sua prática e seu viver diário, causando desconforto em utilizá-las.

Como tentativas de resolução do problema da não alfabetização no Brasil, ao longo das últimas duas décadas, houve lançamentos de políticas públicas em âmbito nacional e estadual. Contudo, os resultados dessas políticas não foram animadores e não representaram avanços, mas uma espécie de estagnação, um efeito paralisante, em que não há evolução nem retrocesso.

A realidade da não aprendizagem das crianças e a cobrança de organizações nacionais e internacionais pela superação dessa situação conduziram o estado de Mato Grosso a implementar um programa de alfabetização, inspirado em programas existentes em outras partes do Brasil, mas com outro nome: o Alfabetiza MT.

Em junho de 2021, a Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura (UNESCO) e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) divulgaram, na Inglaterra, o resultado da pesquisa *Literacy Skills for the World Tomorrow* (em português: Alfabetização para o Mundo de Amanhã), que faz um estudo sobre a alfabetização. Nesse trabalho sobre os níveis de compreensão de leitura, que englobou 41 países, o Brasil

apareceu quase no final da fila, na 37ª posição, à frente apenas da Macedônia, da Albânia, da Indonésia e do Peru (UNESCO, 2021).

Sobre o problema da alfabetização no Brasil, Mortatti (2008) explicita que as questões da não aprendizagem das crianças implicam em um questionamento que requer uma resposta: como enfrentar as dificuldades tanto de nossas crianças em aprender a ler e a escrever quanto de nossos professores em lhes ensinar?

Essa interação se supõe essencial, de acordo com Gatti (2015), pois cada existência é firmada e afirmada em contato com as existências que a rodeiam, em que a relação professor–aluno pode ser singular, como a relação mestre–discípulo, no sentido de que, nesse movimento, pode-se constituir um sentido para a vida.

Esse estar junto considerando as vivências pode constituir na descoberta de valores essenciais para uma formação a partir da ação e interação com o outro. A autora aprova a ação e participação de professores nas pesquisas sobre os modos de fazer educação, pois, segundo ela, os professores-mestres é que dão sentido ao trabalho docente.

As perguntas de Mortatti (2008) sobre como ensinar as crianças a ler e como aprender a ensinar constituem o cerne dos questionamentos de todo professor alfabetizador. Contudo, essas inquietações acompanham a história da escola e do ensino da leitura e escrita no mundo ocidental, desde o século XIX, bem como no Brasil. Diante do panorama da não alfabetização, vários programas guiados por políticas públicas têm sido implementados a fim de trazer respostas aos referidos questionamentos.

O PNAIC, por exemplo, foi uma das últimas políticas implementadas em âmbito nacional que alcançou a maioria dos estados brasileiros. Esse programa nacional foi implementado no ano de 2013 e trouxe os mesmos questionamentos e a promessa de alfabetizar todas as crianças do país até os 8 anos de idade.

Os resultados dessa política, extinta em 2018, foram considerados promissores, porém longe da meta estabelecida (Mello, 2018). Segundo dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 2019, menos de 50% das crianças com 8 anos de idade e devidamente matriculadas haviam conseguido se alfabetizar no Brasil e, conseqüentemente, no estado de Mato Grosso.

Comprovadamente, para ler, é necessário compreender os símbolos alfabéticos e o processamento fonológico das palavras e, nesse ponto, podem ocorrer problemas de aprendizagem. Isso porque, para aprender a ler e a escrever, os alfabetizados precisam reconhecer os sons de cada uma das 26 letras que compõem o alfabeto da língua portuguesa e

como estas podem ser representadas no SEA (Byrne, 1998; Fielding-Barnsley, 1989; Morais, 1996; Soares, 2003, 2004a, 2004b, 2010).

Soares (2003, 2004a, 2004b, 2010) destaca ainda o entrelaçamento entre alfabetização na sua totalidade e letramento, afirmando que existem várias facetas, sendo a alfabetização o processo de aprendizagem do SEA e de suas convenções, ou seja, a aprendizagem de um sistema notacional que representa os fonemas da fala por grafemas, sendo que, na prática pedagógica, a aprendizagem da língua escrita, ainda que inicial, deve ser tratada em sua completude.

A referida autora afirma também que a alfabetização deve se integrar com o desenvolvimento das habilidades de uso do SEA com letramento. Nesse sentido, ela reverbera que, embora os dois processos tenham especificidades quanto aos seus objetos de conhecimento e aos processos linguísticos e cognitivos de apropriação desses objetos, dissociá-los teria como consequência levar a criança a uma concepção distorcida e parcial da natureza e das funções da língua escrita em nossa cultura. Isso porque a alfabetização é saber ler e escrever e o letramento é saber dominar, com competência e habilidade, a leitura e a escrita, isto é, fazer uso da leitura e da escrita de acordo com o contexto e as práticas sociais (Soares, 2003, 2004a, 2004b e 2010).

Esse fato se agravou ainda mais nos anos de 2020 e 2021, com o advento da pandemia mundial de covid-19, provocada pelo coronavírus SARS-CoV-2. Dentre as medidas de proteção ao contágio, a Organização Mundial da Saúde (OMS) recomendou o isolamento social. Em atenção a essa recomendação, no parecer CNE/CP n.º 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020, as aulas presenciais foram substituídas por aulas remotas e assim permaneceu por aproximadamente dois anos consecutivos, até a emissão do parecer CNE/CP n.º 6/2021, aprovado em 6 de julho de 2021, que regulamentou o retorno parcial e fracionado das aulas.

A pandemia prejudicou a alfabetização de todas as crianças, principalmente das mais pobres e das escolas da rede pública de ensino. De acordo com a pesquisa do Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), publicada em 2021, dos mais de 5 milhões de crianças e adolescentes que estavam sem acesso à educação no Brasil, em novembro de 2020, cerca de 40% tinham entre 6 e 10 anos de idade.

Diante desse cenário, observamos que, em nossas turmas, muitas famílias não tinham os recursos necessários, como computador, celular adequado e, até mesmo, rede de internet para participar das aulas remotas e se comunicar com a professora, valendo-se apenas das apostilas impressas para os estudos, mas sem a intervenção docente necessária.

Inclui-se também, nesse panorama, o fato de alguns pais terem considerado, em um primeiro momento, que a pandemia seria passageira e, por isso, optaram por seus filhos não

participarem das aulas remotas, esperando pelo retorno presencial, algo que ocorreu apenas dois anos depois. Citamos ainda a questão das crianças com comorbidades ou que estavam sofrendo fragilidades emocionais por terem perdido entes queridos ou não.

Essas particularidades se configuraram como agravantes na aprendizagem das crianças, as quais só retornaram ao contato com as aulas no mês de outubro do ano de 2021, com o decreto do governador de Mato Grosso, que determinou o retorno presencial delas à unidade escolar.

Nesse contexto, os últimos dados apresentaram um agravamento de 66% no déficit de alfabetização no Brasil, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), divulgados pelo Todos pela Educação, em fevereiro de 2021.

Diante desse cenário, a SEDUC/MT instituiu o programa Alfabetiza MT, por meio da Lei n.º 11.485, de 28 de julho de 2021, sendo regulamentado pelo Decreto n.º 1.065, em 10 de agosto de 2021, tendo por objetivo principal a melhoria dos resultados da alfabetização dos estudantes das escolas públicas do estado de Mato Grosso, mediante o Regime de Colaboração com os municípios, com a meta de alfabetizar todas as crianças das escolas mato-grossenses até o 2º ano do ensino fundamental.

O programa tem o intuito de beneficiar até 271.966 pessoas, incluindo estudantes e professores tanto do 1º e 2º ano do ensino fundamental quanto da educação infantil, coordenadores pedagógicos e gestores escolares.

O Alfabetiza MT foi originado do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), implementado no estado do Ceará (CE), que, por sua vez, trata-se de uma cópia do Programa de Alfabetização do Município de Sobral, também desse estado. Segundo estudos divulgados, esses dois programas apresentaram resultados significativos em termos de alfabetização das crianças.

Em virtude disso, a SEDUC estudou a trajetória desses programas e implantou o Alfabetiza MT, visando garantir a alfabetização de todas as crianças da rede pública até o 2º ano do ensino fundamental. Contudo, parece ser uma meta um tanto ousada, dadas as circunstâncias, que requerem a recomposição das aprendizagens dos últimos dois anos e a superação do déficit brasileiro, que já ultrapassa um século.

Diante desse cenário, apesar de haver políticas de alfabetização, investimentos e, até mesmo, empenho dos alfabetizadores, ainda não foram apresentados resultados que, pelo menos, amenizem os índices obtidos no decorrer do tempo.

A formação ofertada pelo Alfabetiza MT inclui os professores que atuam na educação infantil (pré-escola) e nos anos iniciais do ensino fundamental (1º e 2º ano). Há uma tentativa de envolver todos os professores que trabalham com essas turmas, bem como os gestores escolares, secretários municipais de educação, diretores regionais, equipes coordenadoras do programa e outros profissionais que atuam nas instâncias administrativas, estes últimos com foco na gestão pedagógica.

Entretanto, ocorre pensar que alguma lacuna se estabeleceu no percurso entre teoria e prática dos alfabetizadores, tanto em relação à pouca eficácia dos programas na resolução do problema da não alfabetização quanto na apreensão dos saberes conceituais por parte dos alfabetizadores, pois se observa um espaço insólito, em que as dúvidas continuam e os questionamentos cascateiam continuamente, evidenciando a ausência do debate para descobrir de fato quais são as inquietações dos alfabetizadores, como eles concebem essas formações, presenciais ou remotas, e como apreendem os conceitos e os transformam em práticas eficientes e transformadoras da realidade, independentemente de classe social, etnia e credo religioso.

Sugere-se então que uma das possíveis lacunas persistentes na prática dos alfabetizadores seja a falta de domínios teórico e conceitual, compreendidos como a base de sustentação da prática do professor, um elemento diretamente correspondente à sua formação, que deve possibilitar a constante reflexão–ação–reflexão diante da teoria e da prática.

Esse tipo de estudo pode ser considerado uma autoformação, fundamentada na teoria, em que o professor consegue confrontar os saberes acadêmicos e as experiências reais das vivências escolares e do processo coletivo dos professores, que, juntamente com os alunos, passam a refletir, modificar e aprimorar suas práticas pedagógicas, sobretudo se forem mobilizados com base nos problemas que a prática coloca, entendendo a dependência ou a interdependência entre teoria e prática, uma vez que a parte teórica é anterior, porém se consolida na atuação docente, ou seja, na vivência prática.

Essa anterioridade, no entanto, longe de implicar em uma contraposição absoluta em relação à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela. E disso decorre um primeiro aspecto da prática escolar: o estudo e a investigação sistemática por parte dos educadores sobre sua própria prática, com a contribuição da teoria pedagógica (Pimenta, 1996).

Considerando a relevância do assunto para a melhoria da qualidade da educação, Gatti (1997) reitera a importância da formação do professor no cenário atual quando afirma que refletir sobre a formação de professores é construir caminhos que viabilizem a transformação do cenário atual das ações educacionais que se concretizam nas salas de aula na educação básica.

A referida autora considera ainda que demanda levar em conta a interação e a intersecção de múltiplas condições, intrínsecas a essa formação, em atenção aos novos movimentos societários que se mostram no mundo contemporâneo, com suas consequências, tendo, no horizonte, as lutas por dignidade social por parte de vários segmentos populacionais e a meta de se conseguir equidade quanto ao usufruto de bens sociais e educacionais (Gatti, 1997).

Não se pode deixar de pensar e imprimir ações que, considerando os dados da realidade educacional do Brasil, possam de fato contribuir para a diminuição das desigualdades geradas pela oferta de uma educação dual, que afeta diretamente as crianças matriculadas em escolas públicas. Nesse sentido, Gatti (1977) afirma que é preciso destacar a necessidade de garantir às novas gerações de todas as classes sociais as aprendizagens efetivas e significativas, pois as escolas são o território e os professores são os agentes desse processo.

Mediante o reconhecimento de que a formação interfere diretamente na prática do professor e que este, por sua vez, tem o compromisso social de alfabetizar as crianças, é mister ressaltar que, quando a teoria não fundamenta a prática, tem-se uma lacuna que poderá resultar nos considerados problemas de aprendizagem inerentes a um processo de alfabetização.

Diante dessas ponderações, é possível recorrer a Contreras (2002), o qual afirma que a atuação docente pode resumir o professor a um especialista técnico, que apenas aplica os métodos; a um profissional reflexivo, que observa sua realidade, reflete e cria, e, ainda, a um profissional intelectual crítico, que se utiliza dos saberes para tornar seu aluno emancipado individual e socialmente.

O entendimento de todas essas questões passa pelo nível de compreensão apreendido pelo professor alfabetizador, no ato da formação em si, em que só ele poderá desempenhar o papel fundamental na configuração de uma nova proposta de ensino. Essa compreensão infere que, para que o programa Alfabetiza MT alcance suas metas, será necessário que os professores alfabetizadores se submetam a um processo de formação continuada que lhes permitam construir e reconstruir criticamente sua atuação docente, contudo, nesse processo formativo, eles não podem ser considerados meros consumidores de conteúdo, reprodutores de técnicas, executores ou cumpridores de cronogramas.

Assim, Nóvoa (1991, p. 67) adverte a necessidade de “que os professores assumam o papel de protagonistas do processo educativo na tripla dimensão pedagógica, científica e institucional”, em que, somente a partir desse ponto, os programas de alfabetização ou políticas de alfabetização poderão atingir suas metas e melhorar a aprendizagem dos alfabetizandos. Desse modo, a compreensão das múltiplas facetas da alfabetização e dos emaranhados que a

compõem forma uma base necessária para o bom desenvolvimento do processo de alfabetização.

Diante do exposto, quanto à estrutura desta dissertação, faz-se necessário destacar que ela está organizada da seguinte maneira: um texto autobiográfico da trajetória desta professora pesquisadora, denominado *Trajetória e motivação de uma professora pesquisadora*, em que foram trazidos os detalhes pessoais com relação à importância da leitura e alfabetização em seus contextos familiar, estudantil e profissional. Na sequência, estas *Considerações iniciais da pesquisa*, nas quais estão contidas as motivações da pesquisa, os objetivos e os questionamentos que conduziram todo o estudo, além das cinco seções, que abarcaram 13 subitens, que serão brevemente apresentadas na sequência.

A Seção I, *Alfabetização: conceitos, definições e dúvidas*, conceitua, com base em aportes teóricos de vários autores e de organismos nacionais e internacionais, a alfabetização, suas definições e importância em uma sociedade na qual a escrita está presente na maioria dos espaços sociais.

Na Seção II, *Abordagens metodológicas e os caminhos percorridos*, há um detalhamento das abordagens metodológicas que fundamentaram a pesquisa, bem como a descrição dos caminhos metodológicos percorridos durante o estudo.

Fundamentados os caminhos percorridos, na Seção III, organizamos o aparato legal aprovado a partir da Constituição Federal de 1988 (CF/98), para regulamentar a democratização da educação básica para toda a população brasileira, da atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n.º 9.394/1996 e do ECA. Essas leituras são obrigatórias para fundamentar o direito de toda a população não apenas ao acesso, mas à permanência e à aprendizagem em todas as etapas da educação básica.

Sobre as questões relacionadas aos recursos financeiros para a educação, ainda nessa seção, elaboramos um subitem em que discorremos sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Na Seção IV, apresentamos uma sucinta fundamentação do que são e para que existem as políticas de alfabetização e trazemos um breve contexto das políticas de alfabetização e avaliação implantadas no país e em Mato Grosso, após o ano 2000, além das considerações de alguns teóricos sobre o assunto.

A Seção V traz gráficos, mapas e percentuais das avaliações diagnóstica, formativa e somativa de fluência leitora, realizadas em Mato Grosso e em Mirassol d'Oeste. A partir dos

resultados publicizados pelo programa Alfabetiza MT, analisamos a progressão da aprendizagem dos alfabetizandos do estado e do município em questão, matriculados no 2º ano, no período de 2021 a 2023, em fluência leitora, com problematizações e fundamentações acerca dos resultados.

As considerações finais retomam os objetivos geral e específicos e a questão-problema da pesquisa, com reflexões sobre os resultados preocupantes das avaliações diagnóstica, formativa e somativa, realizadas pelo programa Alfabetiza MT no decorrer dos anos de 2021 a 2023.

1 ALFABETIZAÇÃO: CONCEITOS, DEFINIÇÕES E DÚVIDAS

“Ler e compreender são ações diferentes. Leia um texto ou um livro até que ele faça sentido, não desista de entendê-los.”

(Marianna Moreno)

Com base na compreensão de vários teóricos e de organismos nacionais e internacionais, esta seção foi escrita com o objetivo de conceituar a alfabetização, trazendo suas definições e sua importância em uma sociedade em que a leitura e a escrita estão presentes na maioria dos espaços sociais, sendo indissociáveis.

São apresentadas ainda as duas dimensões da leitura: aprender a ler fluentemente, que é uma condição essencial, e a habilidade de compreender o que se lê. Nessa direção, a seção também traz o conceito de leitura em uma abordagem que considera fundamental a aprendizagem de ler como primeira condição, porém não desconsidera a necessidade de essa aprendizagem se alargar para a leitura compreensiva.

Ademais, apresenta-se uma síntese dos encaminhamentos realizados nos âmbitos mundial, nacional e estadual, com vistas a superar o quadro histórico da não alfabetização das crianças. Encerra-se a seção com um levantamento das produções científicas sobre políticas públicas e programas de alfabetização implementados a partir do ano 2000, em Mato Grosso e no Brasil, a exemplo do Pró-Letramento e do PNAIC.

1.1 Alfabetização: um direito universal

Desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), em 1948, que, em seu artigo 26, apresentou a obrigatoriedade do ensino elementar, diversos congressos, conferências e fóruns foram realizados ao redor do mundo para debater sobre a importância desse ensino, denominado, tempos depois, de alfabetização, com o lançamento do Programa Experimental de Alfabetização Mundial (EWLP³), em 1965, no Teerã.

Na atualidade, muitos são os conceitos sobre o que seria a alfabetização. Em termos mundiais, a Unesco a conceituou como:

[...] conhecimento básico, necessário a todos num mundo em transformação; em sentido amplo, é um direito humano fundamental. Em toda a sociedade, a alfabetização é uma habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades. Existem milhões de pessoas, a maioria

³ Do inglês: European Workshop on Lignocellulosics and Pulp (EWLP). Para maiores informações, acessar o link: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000130300>.

mulheres, que não têm a oportunidade de aprender [...] a Alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser requisito básico para a educação continuada durante a vida (UNESCO, 1999, p. 23).

No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta detalhamentos acerca das habilidades e competências a serem adquiridas no processo de alfabetização dos estudantes. De acordo com ela, as habilidades podem ser compreendidas como aquilo que os alunos devem aprender a fazer e que acabam por desenvolver ao longo de toda a escolaridade, sendo visível, como a habilidade de ler e escrever, que, juntamente com outras, constituem a base para o desenvolvimento das competências necessárias para resolver demandas cotidianas.

Entre as habilidades a serem adquiridas nesse processo para que o estudante seja considerado alfabetizado, estão:

- Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas;
- Dominar as convenções gráficas, como letras maiúsculas e minúsculas, letra cursiva e letra forma;
- Conhecer o alfabeto;
- Compreender a natureza alfabética do sistema de escrita da Língua Portuguesa;
- Entender as relações entre grafemas e fonemas;
- Saber decodificar palavras e textos escritos;
- Saber ler, reconhecendo globalmente as palavras;
- Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (Brasil, 2017).

O MEC, em 2019, passou a definir a alfabetização como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, que, anteriormente, era vista como a aquisição do código da escrita e da leitura. Essa atualização redefiniu também o 2º ano como o prazo final para a alfabetização das crianças, sendo que anteriormente se considerava o terceiro ano ou o primeiro ciclo do ensino fundamental de nove anos.

Além disso, esse ministério apresenta a alfabetização como um processo que permite a criança reconhecer as letras e seus respectivos sons em material gráfico (Brasil, 2019) e, para isso, ela precisa conhecer e reconhecer todas as letras do alfabeto, ou seja, desenvolver sua consciência fonológica e se apropriar da grafia da escrita para consolidar a apropriação do SEA e aprender a ler e a escrever proficientemente (Brasil, 2019).

Sobre esses processos, Soares (2004, p. 96) pontuou da seguinte forma:

[...] parece que de novo estamos enfrentando um desses momentos de mudança é o que prenuncia o questionamento a que vêm sendo submetidos os quadros conceituais e as práticas deles decorrentes que prevaleceram na área da alfabetização nas últimas três décadas: pesquisas que têm identificado problemas nos processos e resultados da alfabetização de crianças no contexto escolar, insatisfações e inseguranças entre

alfabetizadores, perplexidade do poder público e da população diante da persistência do fracasso da escola em alfabetizar, evidenciada por avaliações nacionais e estaduais, vêm provocando críticas e motivando propostas de reexame das teorias e práticas atuais de alfabetização.

Em junho de 2023, diante do lançamento de mais um programa nacional sobre a alfabetização, o ministro da Educação Camilo Santana, em sua fala, pontuou que “a alfabetização deve ser um compromisso de todos, independentemente de questões políticas e partidárias [...]”⁴, e reafirmou que as crianças precisam estar alfabetizadas ao final do 2º ano escolar.

No mesmo evento, a professora alfabetizadora Danielle Sampaio (2023) compartilhou sua opinião sobre o que pensa ser alfabetização:

[...] a alfabetização é uma etapa fundamental na trajetória educacional de qualquer indivíduo, possibilitando uma transformação social. É nesse período que são adquiridas as habilidades básicas de leitura, escrita e compreensão, que se tornam a base para o aprendizado contínuo ao longo da vida.⁵

Nessas falas, observa-se que existe a ideia em comum sobre a necessidade da alfabetização, o que ela pode fazer para o desenvolvimento do ser humano, as transformações que promove na sociedade, o tempo certo para que aconteça, os investimentos necessários para sua efetivação e o compromisso que todos precisam ter.

Ainda sobre o conceito, as definições e as implicações da alfabetização, buscamos estudiosos, observadores e alfabetizadores e encontramos Adams (1990); Adams, Treiman e Pressley (1998); Snow, Burns e Griffin (1998) e por meio do *National Reading Panel – National Institute of Child Health and Human Development* (NRP – Nichd) (2000), que, em linhas gerais, afirmaram que a alfabetização seria o processo de levar a criança a adquirir a capacidade de:

[...] compreender o princípio alfabético, aprender as correspondências entre grafemas e fonemas, segmentar sequências ortográficas de palavras escritas em grafemas, segmentar sequências fonológicas de palavras faladas em fonemas, usar regras de correspondência grafema-fonema para decodificar informação e a partir dessas informações ler e escrever (Câmara dos Deputados, 2007).

Morais e Albuquerque (2007) também apresentaram termos técnicos sobre o sentido da palavra, afirmando que a alfabetização se configura como um:

⁴ Disponível em: <https://www.seeduc.rj.gov.br/not%C3%ADcias>. Acesso em: 20 dez. 2023.

⁵ Disponível em: <https://www.seeduc.rj.gov.br/not%C3%ADcias>. Acesso em: 20 dez. 2023.

[...] processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é do conjunto de técnicas – procedimentos habilidades - necessárias para a prática de leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético-ortográfico) (Morais; Albuquerque, 2007, p. 15).

Soares, ao escrever sobre *A reinvenção da alfabetização* (2003, p. 15), explicitou que o processo de “aprender a ler e a escrever envolve relacionar sons com letras, fonemas com grafemas [...]” tanto para escrever como para ler. “Envolve, também, aprender a segurar um lápis, aprender que se escreve de cima para baixo e da esquerda para a direita, enfim, envolve uma série de aspectos que chamo de técnicos, sem os quais ninguém aprende a ler” (Soares, 2003, p. 15).

Soares (2003, p. 13) assegurou ainda que, para se apreender tais relações e consolidar o SEA, “seria necessário a aquisição da consciência fonológica e fonêmica, as quais explicitam as relações entre grafema-fonema, traduzindo a pauta sonora da fala para a forma gráfica da escrita”.

Sintetizando o assunto sobre alfabetização, afirmou também que:

[...] a alfabetização é um processo de representação dos fonemas em grafemas e vice-versa, sendo também o processo de compreensão/expressão de significados por meio da escrita, portanto estar alfabetizado é a capacidade de ler e usar adequadamente o sistema ortográfico de sua língua (Soares, 2003, p. 16).

Morais, Albuquerque e Leal (2004) teceram considerações interessantes a respeito do SEA, pontuando que seria necessário explicitar duas questões durante a sistematização desse conhecimento, quais sejam:

- O que a escrita representa/nota? (O que se nota/registra no papel tem a ver com características físicas/funcionais dos objetos ou tem a ver com a sequência de sons que formam os nomes dos objetos?) e
- Como a escrita cria representações/notações? (Cada letra substitui o quê? o significado ou ideia da palavra como um todo? Partes que pronunciamos como as sílabas? Segmentos sonoros menores que a sílaba?) (Morais; Albuquerque; Leal, 2005, p. 42).

Ocorre, porém, que, passadas décadas dessas descobertas, os professores continuam com dúvidas e inseguranças no trato com as questões sistemáticas da alfabetização e seguem aguardando que seus alunos dos anos iniciais descubram por si só as particularidades e os detalhes dos modos de compreensão da língua.

Esses fatores contribuiriam para o aumento do percentual de estudantes que encontram dificuldades acentuadas desde o início da vida escolar, as quais persistem por toda a vida. Nesse

contexto, incluem-se os alfabetizandos que apresentam transtornos de aprendizagem, para os quais, quanto mais complexo for o processo, menos chances terão de serem alfabetizados.

Em um estudo sobre como ocorre a compreensão desse sistema, Morais (2004, p. 26) apresentou um caminho significativo, pontuando que:

Qualquer aprendiz de uma escrita alfabética, criança ou adulto, para aprender as convenções daquele sistema, precisa dar conta de uma tarefa conceitual: compreender como o sistema funciona, sendo para isso necessário descobrir o que a escrita representa e como ela cria essas representações. Após isso, será capaz de compreender que a escrita representa os sons das palavras orais e que o faz considerando segmentos sonoros menores que a sílaba, sendo para tanto, necessário o desenvolvimento das habilidades de análise fonológica; é preciso dissecar as palavras.

A amplitude do processo pode ser mais bem compreendida com as contribuições de Ferreiro e Teberosky (1999), fundamentadas na teoria psicogenética, por meio das quais eles constataram que, no processo de alfabetização, progressivamente, as crianças formulam suas hipóteses de escrita até estarem completamente alfabéticas, com o entendimento de que a escrita é a representação oral das palavras, em que a criança nota os sons orais e os representa mediante a escrita.

A apropriação desse conhecimento pelo professor alfabetizador se apresenta com essencialidade para diagnosticar os níveis de escrita dos estudantes e para auxiliá-los na assimilação e no entendimento completo até o último nível.

Soares (2004, p. 97), ao explicar sobre a alfabetização, conceitua também o letramento e destaca que ambos são indissociáveis, porém distintos:

É necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita.

Sobre o processo de ler como habilidade para a escrita, Morais (2005) apresentou reflexões com a finalidade de desmistificar um conceito há muito tempo em voga no Brasil: considerar o movimento de aprendizagem da alfabetização como o domínio de um código, um enigma que a criança precisava decifrar sozinha, submetendo-a a um esforço que, para a grande maioria, não resultava em aprendizado nenhum. Assim:

Ao concebê-la como um sistema notacional, passamos a ver que habilidades como a memória e a destreza motora, necessárias ao ato físico de notar (registrar palavras com

letras no papel, ou noutro suporte) estão subordinadas à compreensão, ou seja, às representações mentais que o indivíduo elabora sobre as propriedades do sistema”. A partir desta compreensão, tem-se que o sistema pode ser ensinado, explicitado, não existem segredos, tudo pode ser perfeitamente compreendido quando dia após dia se tira tempo para o ensino da aquisição desse conhecimento (Morais; Albuquerque; Leal, 2005, p. 44).

Posteriormente, foram acrescentados detalhes sobre a língua que precisavam ser ensinados nas classes de alfabetização e que tornariam a compreensão e a apropriação desse sistema mais tranquilo e qualitativo. A seguir, estão alguns deles:

1. Escreve-se com letras, que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos.
2. As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças na identidade das mesmas (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p).
3. A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada.
4. Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras.
5. Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras.
6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem.
7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos.
8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra.
9. Além de letras, na escrita de palavras, usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem.
10. As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante – vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal (Morais; Albuquerque; Leal, 2005, p. 42).

Apresentar a estrutura do SEA auxilia as crianças a pensarem, assimilando e acomodando o conhecimento no tempo correto, além de subsidiar qualitativamente o processo de aprendizagem daquelas com algum transtorno ou dificuldade de aprendizagem, o que facilita a aprendizagem da leitura e da escrita, sendo essa teoria uma prática cotidiana na sala de aula desta professora pesquisadora.

Morais e Leite (2005) reconhecem que a escrita alfabética é uma invenção cultural e que a escola pode ajudar o aluno na descoberta de suas propriedades. Eles defendem ainda o ensino do SEA, que também promove sistematicamente a reflexão sobre a dimensão sonora das palavras, e acrescentam ainda que:

Não vemos, o que justificaria deixar o aluno sozinho nessa tarefa de compreender as relações entre as partes sonoras escritas. Se ele fazia isso por conta própria quando era ensinado com métodos silábicos e afins [...] não nos parece nada eficaz, ao buscarmos praticar um ensino de tipo construtivista, condená-lo a, solitariamente, viver da

relação da descoberta entre o que se fala e o que se escreve (Morais; Leite, 2005, p. 82).

De acordo com Moraes (2012, p. 48 e 50), a aprendizagem dessas “[...] regras e convenções do alfabeto não é algo que se dá da noite para o dia, nem pela mera acumulação de informações que a escola transmite, prontas, para o alfabetizando”, mas por um percurso evolutivo em que “[...] os aprendizes precisam dar conta de dois tipos de aspectos do sistema alfabético: os conceituais e os convencionais”.

Diante desse cenário, podem surgir dúvidas no leitor e questionamentos acerca de se abordar a escrita alfabética aqui, já que este estudo é sobre a avaliação da apropriação da leitura pelos estudantes de Mato Grosso e de Mirassol d’Oeste. Entretanto, se não há como dissociar alfabetização de letramento, também não existe a separação entre leitura e escrita. Como adverte Kleiman (2000), tal tentativa pode provocar a “falsa” abordagem em relação à escrita, trazendo à tona dificuldades ao trabalhá-la na escola, visto que a escrita e a leitura não podem ser processos separados, uma vez que uma precede a outra.

Ainda segundo Kleiman (2000), um dos motivos de os estudantes fracassarem na leitura seria a separação entre esses processos, em que a escrita se apresenta privilegiada em detrimento da leitura, sendo que esta última apenas é contabilizada para fins avaliativos, empobrecendo o letramento dos alunos. Em relação à aprendizagem da leitura dissociada da escrita, Kleiman (2000, p. 107) afirma que:

[...] relaciona-se ao fato de que esta assume o papel, apenas de ser trabalhada como método avaliativo, isto é, a leitura torna-se avaliação com a função de verificar se o aluno lê bem, se apresenta alguma dificuldade em determinadas palavras, limitando o conhecimento dos alunos à gramática, verificação de nomenclaturas, concordância, ou seja, desmerecendo o sentido que pode ser dado ao texto a partir de seu conhecimento cognitivo, e pelo próprio texto.

Ainda segundo Kleiman (2000), essa prática tem desmotivado o interesse do aluno pela leitura, pois o deixa inibido, principalmente se for feita em voz alta, visando avaliar também o domínio da língua padrão. Nessa dinâmica, o aluno fica ressentido e acaba perdendo o gosto pelo ato de ler, além da possibilidade de o estudante acabar associando o aprender a ler a avaliações, não sendo esse o sentido principal do ensino, mas, sim, que aprender a ler se relaciona ao prazer, às descobertas, à informação e ao farto conhecimento, construindo, desse modo, o pensamento crítico.

Sobre o quão profundo e importante é o aprendizado da leitura e da escrita, Freire (1986, p. 22) afirma que “[...] ler não é só caminhar sobre as palavras, e também não é voar sobre as

palavras. Ler é reescrever o que estamos lendo. É descobrir a conexão do texto, e também como vincular o texto/contexto com meu contexto, o contexto do leitor.”

Ensinar a habilidade da leitura e escrita nessas perspectivas traz significado ao processo de entender as letras, as sílabas, as palavras, as frases e o texto. Quando o professor debruça sobre os conhecimentos do princípio alfabético e da consciência fonológica e fonêmica, mediante o significado do aprender a ler e escrever, segundo Morais (2004, p. 17), as hipóteses psicogenéticas da escrita farão todo o sentido:

Para ler, não basta apenas realizar a decodificação dos símbolos impressos, é necessário que exista, também, a compreensão e a análise crítica do material lido. [...] Sem a compreensão, a leitura deixa de ter interesse e de ser uma atividade motivadora [...]. Na verdade, só se pode considerar realmente que uma criança lê quando existe a compreensão.

Parafraseando o que o autor afirma, observamos que adquirir a habilidade da leitura está para além do reconhecimento da letra escrita, pois se faz necessário compreender e interpretar os símbolos escritos, tendo a capacidade de lhes atribuir significados. Nesse sentido, Morais e Leite (2005) apresentam algumas possíveis respostas, que perpassam por quatro campos distintos:

- 1-Embora o emprego de métodos isoladamente não garanta sucesso ou êxito escolar, os métodos tradicionais, de base empirista, não são remédios miraculosos: foram e continuam sendo promotores de fracasso (ou sucesso) escolar. [...]
- 2- As tentativas de didatizar as teorias da psicogênese da escrita tenderam, por um lado, a negligenciar o papel da promoção das habilidades metafonológicas dos aprendizes e, por outro, a não garantir um ensino sistemático das correspondências letra-som. Alguns estudiosos da linguagem e professores de alfabetização demonstram terem passado a acreditar que a simples vivência de práticas frequentes de leitura de textos levaria o aprendiz a compreender o sistema alfabético e a dominar suas convenções.
- 3- Se o sistema de escrita alfabético é um objeto de conhecimento em si, é necessário desenvolver metodologias de ensino que levem o aprendiz a, quotidianamente, refletir sobre as propriedades do sistema e, progressivamente, aprender e automatizar suas convenções. A compreensão das propriedades da escrita alfabética requer o desenvolvimento de habilidades fonológicas que a escola deve promover em lugar de esperar que os alunos, sozinhos, as descubram. A promoção da consciência fonológica (e não só fonêmica) pode ser realizada num marco mais amplo de reflexão sobre as propriedades do sistema alfabético, sem assumir o formato de “treino” e deve beneficiar-se, obviamente, da “materialização” que a escrita das palavras (sobre as quais reflete) propicia ao aprendiz. Isto se aplica tanto à alfabetização de crianças como à de jovens e adultos.
- 4- Não existe nenhuma oposição em alfabetizar e letrar ao mesmo tempo. Para não promover exclusão, o ideal é aliar um ensino sistemático da notação alfabética com a vivência cotidiana de práticas letradas, que permitam ao estudante se apropriar das características e finalidades dos gêneros escritos que circulam socialmente (Morais; Leite, 2005, p. 11–12).

Ao considerar as orientações de Morais e Leite (2005), no próximo item, retomamos o conceito de leitura reconhecido como um dos eixos basilares do processo de alfabetização.

1.2 Leitura e compreensão leitora

Em 2022, o artigo 4º da LDB 9.394/1996 recebeu o inciso XI como acréscimo, pela Lei n.º 14.407, de 12 de julho de 2022, o qual reitera a “Alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos” (Brasil, 2022).

O artigo 22 da LDB também recebeu um parágrafo único, reafirmando que “São objetivos precípuos da Educação Básica a alfabetização plena e a formação de leitores, como requisitos essenciais para o cumprimento das finalidades constantes do caput deste artigo” (Brasil, 2022).

Com a publicação desses adendos, em tese, subentendeu-se que, a partir de então, a leitura teria visibilidade e prioridade, obtendo foco maior nas ações e na sistematização das políticas de alfabetização, consideradas essenciais. Observamos que as leis continuam a ser implementadas com artigos e incisos que reconhecem a importância da aprendizagem da fluência em leitura para que as crianças não sejam prejudicadas em seu processo de escolarização básica. Todavia, elas não têm sido suficiente para assegurar de fato a aprendizagem da leitura fluente.

Levando em conta as referidas leis, que asseguram o direito da plena alfabetização e da habilidade da aprendizagem da leitura fluente, tecemos algumas considerações sobre a leitura. Partimos da tese de aprender a ler e ler para aprender, fundamentando-a em duas facetas consideradas indissociáveis neste estudo: a de ler e escrever e a de compreender.

A primeira decorre de estudos de Morais (1994) e Soares (2003), com conceitos que se ancoram em conhecimentos imprescindíveis para a aprendizagem da leitura e escrita, como o desenvolvimento da consciência fonológica e fonêmica e o reconhecimento do SEA:

Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (Brasil, 2018).

A segunda faceta é compreender o que se lê e o que se escreve. Sobre isso, Morais (1994, p. 31) a reconhece “Como um processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve os componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos e políticos.” Assim, a aprendizagem da leitura requer que ambas as facetas sejam trabalhadas e consolidadas nos anos iniciais do ensino fundamental.

As reflexões de Martins (1994, p. 32–33) possuem relevância e significado ao afirmar que “a leitura vai portanto, além do texto (seja ele qual for) e começa antes do contato com ele.” Nesse processo, “[...] o leitor assume um papel atuante, deixa de ser mero decodificador ou receptor passivo”. Isso posto, “criar condições de leitura não implica somente em alfabetizar ou criar acesso aos livros, mas também, dialogar com o leitor sobre sua leitura” (Martins, 1994, p. 33).

Nessa perspectiva, existem variadas abordagens de leitura, como a de mundo, dos objetos, das emoções, do passatempo, do encantamento, da informação, das imagens, do cotidiano, do formal e do informal, sendo que algumas delas não necessariamente perpassam pelas palavras.

É bem sabido que as crianças, desde muito cedo, conferem significado a tudo o que veem, sendo capazes de contar, recontar, inventar histórias e fatos e, quando conseguem unir o que veem com o que está escrito, descortina-se, nesse primeiro momento, a junção do sentido com o significado, produzindo nelas reflexões a respeito do mundo externo e da própria linguagem, o que possibilita modificar ou atestar o que havia pensado anteriormente. Portanto:

A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica (Vygotsky, 1989, p. 131).

Nesse sentido, percebemos que, quando a criança começa a ler, normalmente, em primeiro lugar, ela observa as letras e o significado de seu ajuntamento. Desse modo, quando lê “bola”, não vem o sentido do que esta é feita, os impostos e os demais conhecimentos embutidos nela, sendo que, nesse instante inicial, as suas percepções remetem ao brincar, à alegria e à amizade que a bola proporciona.

Isso parece se comprovar quando se verifica os primeiros escritos espontâneos da criança, que são sempre relacionados aos convites para brincadeiras ou piqueniques no recreio, elogios sobre a beleza das garotas e até pedidos de namoro, com aquele famoso sim ou não. Notamos também xingamentos ou rompimentos de amizade entre as meninas, que, ao serem

lidos, provocam lágrimas nos olhos e reclamações à professora. Nesse sentido, a escrita e a leitura, nessa fase, parecem representar os anseios íntimos dos pequenos.

Percebemos esse movimento, ao longo dos anos, nas aulas relatadas na autobiografia desta pesquisadora, no início desta dissertação, partindo dos próprios textos utilizados: quadrinhas, versinhos, parlendas, contos de fadas e muito da literalidade desses descritos, cujas reflexões e interpretações advindas dos contextos vão sendo evocadas posteriormente.

Na etapa inicial da alfabetização (recortamos aqui os primeiros anos), percebemos, ano após ano, que a apropriação da leitura e da escrita pelas crianças se apresenta como a possibilidade de transformar o pensamento e as emoções, além do verbal, também em palavras escritas, tendo em vista que o receptor de posse dessa mensagem atribuirá o primeiro dos muitos significados. Contudo, o que de fato importa no momento é o da construção dos sentidos e significados da linguagem, como referenciado por Vygotsky (1989).

Reconhecemos essa etapa inicial de aprendizagem da leitura de fundamental importância, pois, quando a criança associa a linguagem ao objeto e às suas vivências, ela organiza ou reorganiza a sua percepção sobre o sentido das palavras, assimila formas mais complexas de relação sobre o que está lendo e o mundo exterior e, com isso, adquire a capacidade de tirar conclusões das suas próprias observações, de fazer deduções e de explorar todas as possibilidades do pensamento (Luria, 1991, p. 80).

Dessa forma, quando, nessa etapa inicial, a criança pensa e escreve “Vamos jogar bola?” ou “Você é bonita!”, ela pensa exatamente nisso, e o receptor, ao ler a mensagem, entenderá a mesma coisa. Nessa fase, as crianças que ainda não conseguem ler, escrever e compreender o que consta em seu bilhete geralmente procuram algum interlocutor, que, de igual modo, utiliza-se do conhecimento de outros para enviar a resposta ao remetente. Assim, esse significado amplia a sua compreensão leitora, em decorrência de suas interações com o local em que vive, a cultura de seu meio, a própria escola, os estímulos que recebe e as percepções de mundo que vai adquirindo no contato com o outro (Luria, 1991).

Desse modo, as habilidades de leitura e de compreensão leitora se consolidam de forma progressiva quando a criança se inclui em processos de aprendizagem bem planejados, com intervenções docentes adequadas, as quais reconhecem que:

A leitura não é um ato isolado de um indivíduo frente ao escrito de outro indivíduo. Implica não só a decodificação de sinais, mas a compreensão do signo linguístico enquanto fenômeno social. Significa o encontro de um leitor com um escrito que foi oficializado (pela intervenção de instâncias normativas como a escola, por exemplo) como texto (e como literário) em determinada situação histórica e social. E nessa relação complexa interferem as histórias de leitura do texto e do leitor, bem como os

modos de persuasão aprendidos como normas, em determinada época e por determinado grupo (Magnani, 1988, p. 17).

Em se tratando do desafio de garantir que “todas” as crianças leiam, observamos que isso se constitui, senão no maior, mas em um dos maiores desafios do século anterior e deste também. Sem a aprendizagem da primeira faceta, a da leitura fluente, não acontece a da segunda, a da compreensão leitora.

A trajetória desta professora alfabetizadora evidencia que os estudantes desenvolvem mais eficazmente as habilidades de leitura e de compreensão leitora quando há valorização dos conhecimentos vivenciados por eles em seus contextos diversos. Segundo Mello (2018), nesse processo, o acompanhamento do professor, com escolhas acertadas de metodologias e estratégias de aprendizagem colaborativas e integradas, contribui para o processo de aprendizagem de leitura fluente e de compreensão leitora.

Mesmo porque “[...] não nos parece nada eficaz, ao buscarmos praticar um ensino de tipo construtivista, condená-lo a, solitariamente, viver da relação da descoberta entre o que se fala e o que se escreve.” (Morais; Leite, 2005, p. 82). Nesse sentido, relacionar/associar as letras e lê-las de forma fluente é a primeira condição para que a compreensão leitora aconteça.

A compreensão leitora exige o esforço cerebral porque o sentido não está na palavra ou no próprio texto, mas, sim, na interpretação que o leitor, de acordo com seus conhecimentos e vivências, poderá atribuir ao texto lido:

A despeito de todas as tentativas de uma visão sistemática e metódica, se nos perguntarem o que é, o que significa a leitura para nós mesmos, certamente cada um chegará a uma resposta diferenciada. Isso porque se trata, antes de mais nada, de uma experiência individual, cujos limites não estão demarcados pelo tempo em que nos detemos nos sinais ou pelo espaço ocupado por eles (Martins, 2004, p. 32).

Com essa compreensão, defendemos que a leitura é muito mais do que traduzir letras do SEA em sílabas, frases e textos. Contudo, essa primeira habilidade é condição sine qua non para que as demais leituras sejam feitas de acordo com as possibilidades compreensivas de cada leitor. No próximo tópico, faremos uma breve retrospectiva acerca de temas referentes a preocupações com a alfabetização em âmbito global nos últimos 60 anos.

1.3 Alfabetização em destaque: breve contextualização dos encaminhamentos das esferas mundial, nacional e estadual nas últimas décadas

Nesse item, apresentamos uma síntese dos encaminhamentos realizados nos âmbitos mundial, nacional e estadual, com vistas a superar o quadro histórico da não alfabetização das crianças.

Em 1965, no Teerã, ocorreu o Congresso Mundial de Erradicação do Analfabetismo, justamente para tratar da necessária e prioritária urgência de desenvolver planos, metas e compromissos para com o tema em todas as partes do mundo. Nesse momento, as questões da alfabetização estavam consideravelmente voltadas às necessidades da economia e, sendo assim, houve ali a criação e o lançamento do Programa Experimental de Alfabetização Mundial (EWLP), que teve pouquíssima adesão e logo foi descontinuado (Brasil, 2003).

Dez anos depois, em 1975, no Simpósio Internacional sobre Alfabetização em Perseópolis, Irã, após reflexões sobre o programa lançado anteriormente e as questões mais atuais sobre o tema, ocorreu a publicação de uma nova declaração, na qual foram acrescentadas as dimensões políticas e econômicas, reafirmando a alfabetização como um direito humano fundamental (Brasil, 2003). Essa declaração não resultou em iniciativas significativas ao redor do mundo, no entanto, reorientou o discurso sobre o tema.

As décadas seguintes foram tomadas por simpósios, conferências e pouquíssimas ações concretas, cujo fato foi verificado no ano de 2000, no Fórum Mundial de Educação, em Dakar, no Senegal. Nesse evento, novas metas foram estabelecidas, mas, já em 2002, o Relatório Global de Educação mostrou que a meta mais difícil de ser alcançada pela maioria dos países era a da alfabetização, em decorrência de a retórica ter força maior que as ações práticas.

Em fevereiro de 2003, em Nova Iorque, ocorreu o lançamento da Década da Alfabetização, em âmbito mundial, em um período composto de 2003 a 2012, celebrando a alfabetização como vital no que se refere à educação. Nessa reunião, houve discussões acerca da necessidade da consciência da particularidade e especificidade da alfabetização, sendo necessários não apenas mais recursos investidos, mas a observação de metodologias revisadas, abordagens e estratégias.

A verticalização de campanhas sobre o assunto soou como contraditória e negativa, devendo, segundo o documento, levar-se em conta o contexto do aprendiz e o caráter plural e diversificado da própria alfabetização (UNESCO/MEC, 2003). A trajetória das reuniões e discussões acerca da alfabetização e dos programas de alfabetização, citadas acima, pode ser encontrada no fascículo denominado *Alfabetização como liberdade* (2003), publicado pelo MEC em parceria com a UNESCO.

Ao findar os dez anos, um país ou outro havia de fato se empenhado em sair do discurso, inclusive o Brasil, que relançou a sua própria década da alfabetização com a promessa de que,

no período de 2014 a 2024, erradicaria o analfabetismo infantil. Para tanto, aconteceu o lançamento do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei n.º 13.005/2014, em 25 de junho de 2014, e sancionado pela Presidência da República, com vigência de dez anos.

O PNE trouxe, em seu artigo 2º, como primeira diretriz, a erradicação do analfabetismo e, como Meta 5, a alfabetização de todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental (Brasil, 2014).

Em âmbito estadual, a Lei n.º 10.111, de 6 de junho de 2014, passou a apresentar a revisão e a alteração do Plano Estadual de Educação (PEE), instituído pela Lei n.º 8.806, de 10 de janeiro de 2008, com base no diagnóstico elaborado pela Conferência de Avaliação do Plano Estadual de Educação ocorrido em 2011, que passaria a alterar parte das metas estabelecidas anteriormente. Entretanto, em 2021, o governo do estado sancionou a Lei n.º 11.422, de 14 de junho de 2021, que disporia do novo PEE, cuja vigência seria de 5 anos (Mato Grosso, 2014).

Diante desses apontamentos, apresentamos, no Quadro 1, as estratégias para implementação e execução das metas (federal e estadual) que tratam da alfabetização de todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental:

Quadro 1– Comparativo quanto às metas que contemplam a alfabetização: PNE 2014⁶ e PEE/MT 2021⁷

Lei n.º 13.005/2014	Lei n.º 11.422/2021
<p>Meta 5: Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental.</p> <p>Estratégias:</p> <p>5.1) Estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças.</p> <p>5.2) Instituir instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do ensino fundamental.</p> <p>5.3) Selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças,</p>	<p>Meta 5: Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental.</p> <p>INDICADOR 5.A – Porcentagem de crianças do 3º ano do ensino fundamental por nível de proficiência em leitura.</p> <p>INDICADOR 5.B – Porcentagem de crianças do 3º ano do ensino fundamental por nível de proficiência em escrita.</p> <p>INDICADOR 5.C – Porcentagem de crianças do 3º ano do ensino fundamental por nível de proficiência em matemática.</p> <p>Estratégias:</p> <p>5.1. Realizar o diagnóstico inicial do nível de alfabetização dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, estruturando as intervenções pedagógicas necessárias para os diferentes níveis encontrados na turma.</p> <p>5.2. Estruturar os processos pedagógicos de alfabetização que serão desenvolvidos pelos professores regentes de turmas, com foco no processo de construção da leitura e da escrita.</p> <p>5.3. Ofertar a formação continuada aos professores alfabetizadores com ênfase no processo de ensino e da aprendizagem, diversidade de métodos de alfabetização e propostas pedagógicas, avaliação, intervenção pedagógica, práticas pedagógicas inovadoras ou metodologias ativas e</p>

⁶ BRASIL. Lei n.º 13.005/2014. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 20 abr. 2023.

⁷ MATO GROSSO. Lei n.º 11.422, de 14 de junho de 2021. Plano Estadual de Educação. Disponível em: <http://www3.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/0/Lei+n%C2%BA+11.422+de+14+de+junho+de+2021/21a908d5-0d14-7432-7933-77a51bb98de2>. Acesso em: 20 abr. 2023.

Lei n.º 13.005/2014	Lei n.º 11.422/2021
<p>assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos.</p> <p>5.4) Fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos(as) alunos(as), consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade.</p> <p>5.5) Apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas.</p> <p>5.6) Promover e estimular a formação inicial e continuada de professores(as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores(as) para a alfabetização.</p> <p>5.7) Apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal.</p>	<p>novas tecnologias educacionais.</p> <p>5.4. Acompanhar e monitorar os resultados de alfabetização das unidades educacionais, das avaliações internas e externas com foco na melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).</p> <p>5.5. Fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos estudantes, consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade.</p> <p>5.6. Garantir a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal.</p> <p>5.7. Estimular que as unidades escolares criem seus respectivos instrumentos de avaliação e acompanhamento, considerando o sentido formativo da avaliação, implementando estratégias pedagógicas para alfabetizar todos os estudantes até o final do terceiro ano do ensino fundamental, sendo esse processo monitorado por meio de sistema da instituição mantenedora.</p> <p>5.8. Garantir a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com estratégias metodológicas e produção de materiais didáticos específicos.</p> <p>5.9. Estimular a articulação das unidades educacionais com as instituições de nível superior e entre programas de pós-graduação lato sensu e stricto sensu para promover ações de formação inicial e continuada de professores para a alfabetização.</p> <p>5.10. Apoiar o pleno funcionamento das bibliotecas escolares, comunitárias e setoriais com fomentos, recursos humanos e recursos materiais e aos cantinhos de leitura, implantados na própria sala de aula.</p>

Fonte: elaborado pela autora com base no PNE 2014 e no PEE/MT 2021.

Os documentos citados se constituem importantes, à medida que, com base neles, são implementadas políticas públicas, com vistas a atingir as metas elencadas. Nota-se que tanto o PNE/2014 quanto o PEE/2021 trazem a meta de alfabetizar todas as crianças até ao final do 3º ano e que o período de vigência de ambas é de dez anos, expirando em 2024 e 2025.

Diante dessas metas, o PNAIC, extinto em 2018, foi implementado em âmbito nacional, no ano de 2013, com a finalidade de atingir com equidade a Meta 5. No estado de Mato Grosso, o Alfabetiza MT foi implementado em 2021 com a mesma finalidade (Mato Grosso, 2021).

Analisando o relatório do quarto ciclo de monitoramento das metas do PNE, lançado em 2022, que tem por base o SAEB 2019, excluindo-se os anos de 2020 e 2021 (período da covid-19), verificamos que o índice de proficiência em leitura, na Região Centro-Oeste, ficou em apenas 41,5% e, no estado de Mato Grosso, em 50%, demonstrando que os ciclos de dez anos seguem ineficientes com as metas estabelecidas nas políticas instituídas (Brasil, 2022).

Como parte dessa engrenagem, observamos que a maior parte das estratégias se constitui apenas em simples retórica, repetindo-se os ciclos decenais instituídos desde 1965, em âmbito mundial, mas sem alcançar as metas estabelecidas. Chamamos a atenção para a diferença entre o que se configura como Meta 5 no estado e o programa Alfabetiza MT, pois ele trouxe o discurso de alfabetizar todas as crianças até ao final do 2º ano, em consideração às metas estabelecidas na vigência do Programa Nacional de Alfabetização (PNA), de 2019 a 2022.

As políticas públicas de educação, com a finalidade de obterem êxito quanto ao analfabetismo, apresentaram e continuam a apresentar programas de alfabetização ao longo dos anos. Foi assim a partir da virada do século XX, com o lançamento dos dois programas de maior alcance, em nível nacional, como já anunciamos: o Pró-Letramento (2005) e o PNAIC (2013).

Lembramos que os estados e municípios possuem autonomia para realizarem suas próprias intervenções e isso tem acontecido em várias partes do país, a exemplo de Sobral (CE), um município que, desde o ano 2000, projetou uma política de educação centrada na alfabetização e a sua continuidade se apresentou como fator determinante para os bons resultados, os quais inspiraram a criação e a implantação do programa em estudo.

Nessa linha de pensamento, propomos analisar o programa Alfabetiza MT, nos anos de 2021 a 2023, mais especificamente os resultados das avaliações diagnóstica, formativa e somativa, realizadas em fluência leitora, nas turmas de 2º ano do ensino fundamental, no estado de Mato Grosso e, de forma singular, no município de Mirassol d'Oeste.

1.4 O cenário das produções científicas relacionadas aos programas de alfabetização, a partir do ano 2000, em Mato Grosso e no Brasil: Pró-Letramento e PNAIC

Quando apresentamos o cenário atual, no âmbito da alfabetização das crianças, julgamos importante fazer um breve retrospecto do que já se constituiu como intenção na mudança do itinerário desfavorável do assunto no país. Ao longo das últimas duas décadas, foram lançados ao menos dois programas robustos e de alcance nacional, com tutores e atividades presenciais, os quais faziam parte das estratégias de erradicação do analfabetismo infantil.

Nesse contexto, constam os programas Pró-Letramento e PNAIC, em que foi necessária a adesão dos estados para implantação e implementação deles nas unidades escolares. No mesmo período, encontramos outros programas que se apresentavam de abrangências regionais e locais, constituindo-se como versões de cursos ou formação continuada dos quais os professores poderiam participar ou não. Faremos uma breve retrospectiva desses dois

programas, com algumas produções aqui consideradas significativas em relação ao Brasil e Mato Grosso.

O Pró-Letramento foi instituído pelo MEC, no ano de 2005, por meio do Edital n.º 01/2003 – SEIF/MEC, que difundiu as diretrizes, para o encaminhamento de propostas às universidades, com a Portaria n.º 1.403, de 9 de junho de 2003, em que as instituições do ensino superior representavam centros de pesquisas e desenvolvimento da educação. “O Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação – é um programa de formação continuada de professores, para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental” (Brasil, 2007, p. 2). Os objetivos do Pró-Letramento eram:

- I – Oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática;
- II – Propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente;
- III – Desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e seus processos de ensino e aprendizagem;
- IV – Contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada;
- V – Desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino (Brasil, 2007, p. 2).

O PNAIC foi um programa de nível nacional, instituído pela Portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012, publicada no Diário Oficial da União n.º 129, em 5 de julho de 2012, e foi definido como “um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estivessem alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental [...]” (Araújo, 2015, p. 20).

Segundo o documento, o PNAIC foi um programa de alfabetização em língua portuguesa e matemática, o qual objetivava solucionar o problema da alfabetização no Brasil, até o 3º ano do ensino fundamental, de todas as crianças das escolas municipais e estaduais, urbanas e rurais do território.

Para cumprir com essa meta, o MEC distribuiu materiais e referência curricular e pedagógica, os quais visavam contribuir com a alfabetização e o letramento, tendo, como eixo principal, a formação continuada dos professores alfabetizadores em todo o país. O PNAIC se apresentou com quatro eixos de atuação:

- 1 – Formação continuada presencial para os professores e orientadores de estudos;

- 2 – Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógicos, jogos e tecnologias educacionais;
- 3 – Avaliações sistematizadas;
- 4 – Gestão, controle social e mobilização (BRASIL, 2015, p. 8).

Os objetivos do PNAIC se encontram elencados no artigo 5º da Portaria n.º 867/2012, a saber:

- I – garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental;
- II – reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III – melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- IV – contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
- V – construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (Brasil, 2012, p. 2–3).

Esse programa trazia a ideia do professor reflexivo, com o compromisso social com a educação, revisitando suas práticas durante a formação oferecida e proporcionando qualidade na aprendizagem de seus alunos. “Assim, a prática passa de mero campo de aplicação a campo de produção do conhecimento [...]” (REDE, 2005, p. 24). Nesse sentido, a formação continuada devia se voltar para a atividade reflexiva e investigativa, incorporando os aspectos da diversidade e o compromisso social com a educação e a formação socialmente referenciada dos estudantes.

O estado de Mato Grosso aderiu ao programa, contudo, em relação aos municípios, cada qual faria a adesão no próprio MEC. Diante disso, nem todos se cadastraram, e o programa funcionou como formação continuada para os professores do ensino fundamental I durante alguns anos. No decorrer do seu percurso, cada professor seria responsável por sua própria formação, sendo os materiais disponibilizados aos professores, que deveriam ler individualmente ou em grupos nas próprias escolas.

O referido programa funcionou na modalidade semipresencial, utilizando material impresso e em vídeo, e contou com atividades presenciais e à distância, que foram acompanhadas por professores orientadores, também chamados de tutores. Os cursos de formação continuada oferecidos pelo programa tiveram duração de 120 horas, com encontros presenciais de 8 horas cada um e atividades individuais, configurando-se em uma espécie de formação continuada em rede, envolvendo universidades, secretarias de educação e escolas públicas dos sistemas de ensino. No estado de Mato Grosso, ele foi coordenado por uma equipe da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Já o PNAIC foi um programa de amplo alcance nacional, que apresentou um formato diferenciado, em que ofertou uma formação presencial e acompanhamento da prática docente em sala de aula. De acordo com o Manual de Orientação do PNAIC, ele foi considerado:

[...] um compromisso formal e solidário assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, desde 2012, para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental (Brasil, 2012, p. 6).

De acordo com Cardoso e Rodrigues (2018, p. 2), “Trata-se de um programa de formação continuada e presencial, proposto em nível nacional, com metodologia de formação em rede, que abrangeu, inicialmente, quatro perfis: o Professor Formador, os Orientadores de Estudo, os Coordenadores Locais e os Alfabetizadores cursistas.” O elevado número de participantes e a adesão dos estados e municípios possibilitaram atender às escolas públicas e do campo, com encontros presenciais de dez meses de duração, nos anos de 2013 a 2018, que promoveram estudos, saberes e trocas de experiências.

O PNAIC foi considerado, de acordo com Araújo (2015, p. 21), “[...] o maior programa de formação de professores já desenvolvido pelo Ministério da Educação – MEC.” De acordo com o próprio MEC, desde que foi instituído, em 2013, formou mais de 58 mil orientadores de estudos e mais de um milhão de professores alfabetizadores, distribuídos pelos 5.570 municípios do país.

Esse programa apresentou novos termos aos alfabetizadores, que foram os “direitos de aprendizagem”. Com a finalidade de garanti-los, ficou definido, no referido documento, que aos alfabetizadores caberia “[...] elaborar planos mais gerais de ações do ano letivo, definindo as rotinas escolares e o planejamento das atividades diárias, selecionando recursos didáticos adequados” (Brasil, 2012, p. 11).

No planejamento didático, os professores deveriam garantir atendimento diferenciado para a efetiva aprendizagem das crianças, considerando a teoria para fundamentar a prática, no trabalho com competências e capacidades na alfabetização, sempre introduzindo, aprofundando e consolidando os conhecimentos desde o 1º ano até o 3º ano do ensino fundamental. Ressaltamos que, na institucionalização do programa, foi concebido que o ciclo de alfabetização iniciava no 1º ano e se consolidava no 3º ano do ensino fundamental (Brasil, 2012).

Considerado o programa de maior adesão e sucesso, o PNAIC teve início, em Mato Grosso, no ano de 2013, com a 1ª edição denominada *Alfabetização em Língua Portuguesa*; em 2014, foi realizada a 2ª edição, *Alfabetização Matemática*, e, de 2015 a 2018, foi elaborada a 3ª

edição: *Alfabetização Interdisciplinar*. Contudo, assim como as demais políticas públicas, o PNAIC enfrentou muitos problemas e resistências desde a sua 1ª edição e foi com muita determinação dos profissionais que estiveram à frente da sua implementação que a 3ª edição se concluiu em 2018 (Mello, 2019).

Registramos que ambos os programas se constituíram como importantes políticas públicas na área da educação, em específico na alfabetização das crianças na idade certa, cujo assunto é de tão relevada importância. A ocorrência de dois programas, em um espaço de pouco mais de dez anos, pode evidenciar uma certa preocupação com o problema do insucesso das crianças em leitura e escrita no país e no estado, sendo visivelmente já tratado pelos agentes escolares como crônico.

Evidenciou-se também a descontinuidade das ações e proposições, muitas vezes influenciada pela natureza político-partidária dessas iniciativas. Frequentemente, ao encerrar a gestão de um governo, encerra-se também o programa correspondente, refletindo a instabilidade e a falta de continuidade dessas políticas essenciais.

Todavia, como afirma Mello (2019, p. 1.242):

A melhoria da qualidade da educação demanda tempo e persistente oferta de formação continuada. O professor precisa refletir e acomodar os fundamentos teóricos, conceituais, metodológicos e práticos trabalhados nos encontros formativos, e estas reflexões pedem amadurecimento interventivo. Isso porque, a insegurança de abrir mão do que habitualmente faz no interior de uma sala de aula, pode levar o alfabetizador a resistir às inovações pedagógicas sugeridas na formação continuada ofertada no âmbito do PNAIC.

Ressaltamos que, após a extinção de ambos os programas, os índices apontavam que, ao finalizar o 3º ano, as crianças alfabetizadas no país e em Mato Grosso ainda se configuravam inferior a 50%, de acordo com a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), edição de 2018, ficando longe da meta estabelecida pelas portarias.

Dada a importância e robustez desses dois programas, nos níveis estadual e nacional, debruçamo-nos a levantar as contribuições que ambos trouxeram no campo da pós-graduação e como foi abordado o tema da alfabetização nessas pesquisas. Assim, em um primeiro momento, no início de 2021, fizemos um breve balanço de produção, no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com relação às produções de Mato Grosso.

Nessa busca, utilizamos os descritores: “formação de professores e políticas públicas de alfabetização em Mato Grosso” ou “políticas públicas de alfabetização em Mato Grosso”, tanto

nas letras maiúsculas quanto minúsculas. Após esse filtro, surgiram 234 pesquisas, que englobavam Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e outros estados.

Em seguida, separamos especificamente as produções relacionadas aos dois programas e ao estado de Mato Grosso, produzidas por pós-graduandos de instituições locais, a saber: Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis e de Cuiabá, com sete trabalhos; Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus Universitário de Cáceres e Barra do Bugres, com cinco trabalhos, e Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Campus Universitário de Cuiabá, com dois trabalhos, nos seus respectivos programas de mestrado.

Elencamos 14 dissertações que tratavam de pontos específicos desses dois programas de alfabetização e não localizamos nenhum trabalho anterior a 2013. Assim, encontramos uma dissertação do ano de 2013, duas dissertações de 2016, três dissertações do ano de 2017, duas dissertações de 2018, duas dissertações do ano de 2019, três dissertações de 2020 e apenas uma dissertação do ano de 2021. Ressaltamos que essa pesquisa foi realizada no primeiro semestre de 2021, podendo haver a incidência de outros títulos após essa data.

Das 14 dissertações consideradas, observamos que apenas uma delas trazia o programa Pró-Letramento como objeto da pesquisa e as outras 13 tinham como objeto da pesquisa o PNAIC. Realizamos aferições mais detalhadas com a finalidade de observar o tema de estudo que as pesquisadoras tinham abordado dentro dos programas e observamos que, nas referidas pesquisas, especificamente sobre o processo de alfabetização, houve pouco aprofundamento.

Assim, das dissertações analisadas, aquela que teve o Pró-Letramento como objeto tratou de um estudo sobre as práticas docentes dele advindas e as demais apresentaram estudos relacionados ao PNAIC, a saber: três abordaram sobre a formação continuada e as práticas pedagógicas oriundas do PNAIC; duas trataram das práticas de alfabetização no ensino da matemática; três apresentaram questões sobre leitura no âmbito da formação docente e acervos de leitura em uso pelos alfabetizadores; uma abordou a interdisciplinaridade por meio de sequências didáticas; uma trouxe as questões acerca da alfabetização e do letramento nas multifaces do campo; uma apresentou as questões acerca da política na perspectiva inclusiva; uma tratou do letramento nas turmas de alfabetização e a última trouxe um estudo de caso sobre as contribuições do programa para dois ou três municípios do estado.

Entretanto, nessa busca, mediante as pesquisas na pós-graduação, em Mato Grosso, observamos que, das 14 pesquisas levantadas, nenhuma abordava temas sobre o processo de alfabetização dos estudantes, a melhora no percentual de alfabetizados por sala e, ainda, o processo da constituição do alfabetizador. Notadamente, percebemos a presença específica do

letramento, de alguns instrumentos e das práticas importantes para o processo, mas as questões intrínsecas às alfabetizações ficaram ausentes.

No levantamento, encontramos o estudo intitulado: *Rede Nacional de Formação e Alfabetização: estudos e pesquisas sobre o PNAIC em livros, dissertações e teses*, realizado em nível nacional sobre o PNAIC, coordenado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), lançado em 2022. No Capítulo 17, o grupo de pesquisadores se propuseram a analisar dissertações e teses produzidas sobre o assunto entre os anos de 2014 e 2019.

No relatório apresentado, a rede de pesquisadores elencou 291 teses e dissertações sobre o programa, nas plataformas CAPES e Sucupira, das quais selecionaram 43 estudos para uma análise detalhada. Destes, 31% focaram na formação de professores, 10% discutiram a política pública em questão, 7,6% examinaram as práticas docentes e 5,5% exploraram os saberes docentes e as concepções do programa (Leal *et al.*, 2022).

Com este estudo, verificamos que ocorreu uma repetição das temáticas em nível nacional e, embora o tema principal fosse a alfabetização das crianças, os estudos para analisar se as crianças estavam efetivamente aprendendo com os novos instrumentos e as práticas continuaram ausentes. Esse fato pode evidenciar os números reais que aparecem nas avaliações, tanto locais quanto estaduais e nacionais.

Nos dois programas apresentados aqui, há um aspecto em comum, que são os protocolos de ensino, os quais têm os mesmos eixos norteadores e os mesmos objetos de conhecimento com o foco na leitura e na escrita. Nesse sentido, Mortatti (2013, p. 29) afirma que, embora haja a ciência, por parte dos pesquisadores e estudiosos, de que “[...] a compreensão do princípio alfabético, é indispensável ao domínio da leitura e da escrita”, as habilidades (descritores) dos dois eixos indicam, implicitamente, a utilização do método de marcha sintética: reconhecimento das letras e das sílabas e estabelecimento de relações entre fonemas e grafemas; leitura de palavras e frases; localização de informação explícita em textos; reconhecimento de assunto de um texto; identificação da finalidade do texto; estabelecimento de relação entre partes do texto e inferência de informação. A autora sintetiza sua preocupação da seguinte forma:

Em síntese, estes são os aspectos que continuam intocados na caixa-preta da alfabetização escolar no Brasil: aprender a aprender a leitura e escrita como habilidades e instrumentos, tomando o “texto” (reduzido ao conjunto de frases breves relacionadas entre si, por meio de nexos coesivos explícitos, com assunto de interesse infantil e com sintaxe predominantemente ordenativa, próxima ao “tatibitati”, permitindo-se fragmentos de textos) como pretexto para a aquisição da língua escrita e como conjunto de conteúdos a serviço dos objetivos escolares, especialmente “temas transversais”; alfabetização como preparação e pré-requisito para o letramento e para a aprendizagem da língua portuguesa; aprendizagem sem ensino; treinamento no lugar de ensino; atuação docente como atividade técnica, com o objetivo de prover os alunos

de estratégias para alcançar o sucesso em testes padronizados; formação docente (inicial e continuada) como processo de aprender (por convencimento, não por entendimento) a aplicar e a treinar e professor como executor (convencido, mas não convincente) de políticas públicas e metas globais para a alfabetização escolar (Mortatti, 2013, p. 29).

A síntese de Mortatti (2013) contempla os nossos questionamentos acerca da ausência de pesquisas, no âmbito da pós-graduação em Mato Grosso, relacionadas ao tema da alfabetização. Diante desses estudos, formulamos algumas questões-problema, que servirão de norte nesta pesquisa: os índices de aprendizagem dos alfabetizados melhoraram? Em que medida? As formações ofertadas ajudaram os professores a repensarem suas práticas?

Para tanto, na próxima seção, apresentamos a metodologia aplicada e os caminhos percorridos durante a pesquisa.

2 ABORDAGENS METODOLÓGICAS E OS CAMINHOS PERCORRIDOS

*“Por meio da alfabetização, os menos favorecidos podem encontrar sua voz.
Por meio da alfabetização, os pobres podem aprender a aprender.
Por meio da alfabetização, os sem-poder podem se empoderar.”*
(Koichiro Matsuura⁸, em 13/2/2003) –

A epígrafe reitera a relevância do papel social da alfabetização como passaporte para a transformação social, tanto do indivíduo quanto do meio em que ele está inserido, bem como de sua constituição como cidadão pleno de direitos e deveres e ativo na sociedade.

Esta seção traz a fundamentação metodológica de uma pesquisa empírica de abordagem qualitativa, delineando os caminhos percorridos durante sua condução. Além disso, oferece uma breve caracterização do lócus da pesquisa, situado no estado de Mato Grosso e especificamente no município de Mirassol d’Oeste.

A metodologia adotada foi escolhida para proporcionar uma melhor compreensão dos fenômenos investigados, combinando rigor científico e sensibilidade interpretativa. O estado de Mato Grosso foi selecionado devido à sua relevância geográfica, demográfica e socioeconômica, enquanto Mirassol d’Oeste se destaca por suas características singulares, tornando-se um cenário representativo para o estudo em questão.

Aqui se apresenta ainda a fundamentação das análises dos indicadores das avaliações diagnóstica, formativa e somativa, publicizados por meio do programa Alfabetiza MT, nos anos de 2021 a 2023, em Mato Grosso e em Mirassol d’Oeste, de forma interpretativista, em consideração aos pressupostos de Bortoni-Ricardo (2008).

2.1 Encaminhamentos metodológicos de uma pesquisa de base empírica e de abordagem qualitativa

Esta pesquisa se valeu da abordagem qualitativa de natureza explicativa, aliada à pesquisa documental e de campo, com análise interpretativa, como defende Bortoni-Ricardo (2008) no campo das práticas escolares. Afirmamos ainda que o projeto foi encaminhado ao Conselho de Ética e Pesquisa (CEP) e recebeu a aprovação, constando no Parecer n.º 64597822.70000.5166, observado no Anexo A.

Silva *et al.* (2018) sugerem que a abordagem qualitativa se reserva ao estudo dos homens, pois considera que, diferentemente dos objetos, eles são seres ativos, que mudam

⁸ Diretor-geral da UNESCO.

constantemente de opinião, cujas peculiaridades necessitam ser consideradas durante qualquer estudo que os tem como sujeitos.

Dessa forma, essa abordagem tem por objetivo o aprofundamento do conhecimento da realidade, a fim de compreender as razões e o porquê dos fatos, interpretando-os na visão dos próprios sujeitos porque as pessoas interagem entre si e constroem os sentidos diante deles. Desse modo, investiga-se, registra-se e analisa-se, a fim de compreender os fenômenos estudados, a partir dos significados a eles atribuídos.

Marconi e Lakatos (2010) explicam que a abordagem qualitativa tem, como premissa, analisar e interpretar os aspectos subjetivos, com o esforço de descrever a complexidade do comportamento humano, com análises mais detalhadas sobre as investigações, atitudes e tendências desse comportamento.

Segundo Triviños (1987), a abordagem de cunho qualitativo trabalha os dados buscando seus significados, tendo, como base, a compreensão do fenômeno dentro do seu contexto. O uso da abordagem qualitativa procura captar não só a aparência do fenômeno como também a sua essência, tentando explicar a sua origem, as relações e as mudanças e intuir as consequências.

Por sua vez, Gil (2007, p. 43) considera que “a pesquisa explicativa tem como preocupação principal identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos”, isto é, registra, analisa, interpreta e identifica suas causas, explicando o porquê das coisas, sendo que esse tipo de abordagem está além da explicação de teorias e conceitos. Nesse sentido, a abordagem qualitativa, por sua essência, é explicativa.

Ademais, segundo Gil (2019), o conhecimento científico na área das ciências humanas está assentado nos resultados oferecidos pelos estudos explicativos. Assim, integram esta pesquisa as informações primárias e secundárias, obtidas por meio do levantamento documental, que, segundo Gil (2008, 2019), configuram-se na busca e na análise de materiais e documentos a partir do objeto da pesquisa.

Com essa compreensão, realizamos um levantamento bibliográfico de artigos, dissertações e teses sobre as políticas públicas implementadas por meio de programas de alfabetização desenvolvidos nas últimas duas décadas, em nível nacional e estadual. O levantamento trouxe apenas dois programas de maior relevância, mas ambos encerrados: Pró-Letramento e PNAIC.

Esse levantamento, de cunho bibliográfico, é considerado uma fonte de coleta de dados secundários, podendo ser definida como: contribuições culturais ou científicas realizadas no

passado sobre um determinado assunto, tema ou problema que possa ser estudado (Marconi; Lakatos, 2019). Nesse sentido, para Marconi e Lakatos (2001, p. 183), a pesquisa bibliográfica:

[...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, materiais cartográficos, etc. [...] e sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...].

Segundo Marconi e Lakatos (2022), a pesquisa documental coleta dados em fontes primárias, como documentos escritos ou não, pertencentes a arquivos públicos, arquivos particulares de instituições e domicílios e fontes estatísticas. As autoras salientam ainda que são vários os procedimentos de coletas, destacando que, em linhas gerais, são: a) coleta documental, b) observação, c) entrevista, d) questionário, e) formulário; f) medidas de opiniões e atitudes; g) técnicas mercadológicas; h) testes; i) sociometria; j) análise de conteúdo e k) história de vida.

Ainda de acordo com Marconi e Lakatos (2022, p. 66), “a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”, registrados no momento do ocorrido ou posterior a ele. Ela se vale de todo tipo de documento, não importando a finalidade de sua elaboração, mas apenas o local onde é feita a coleta.

Diante do exposto, o levantamento documental foi realizado nos sites oficiais de instituições, como o MEC, para verificar os relatórios e documentos sobre as políticas instituídas, os pactos firmados, os relatórios de monitoramento, as portarias, os projetos de lei, as normativas e outros protocolos educacionais, a SEDUC/MT e o CAEd/UFJF, a respeito dos documentos relacionados ao programa Alfabetiza MT, das portarias, das normativas, das leis e dos protocolos.

Verificamos também os documentos presentes no site do Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais (INEP) e coletamos informações sobre o SAEB, em que foi possível encontrar os dados das avaliações da alfabetização, tanto em nível nacional quanto estadual, dos anos anteriores.

Especificamente sobre o programa Alfabetiza MT, a maior parcela de dados referentes às avaliações, aos níveis de fluência e aos resultados de avaliações foi coletada diretamente na Plataforma Mato Grosso, administrada pelo CAEd. Para os dados mais específicos sobre as avaliações diagnóstica, formativa e somativa de fluência em leitura, em Mirassol d’Oeste, conseguimos os dados por meio da Coordenadoria de Alfabetização da Secretaria Municipal de Educação desse município.

Relatamos que, para a obtenção dos dados estaduais e municipais, necessitamos de permissão para acessar a Plataforma Mato Grosso, pois ela possui senha. Diante disso, fizemos essa solicitação junto à Coordenação Estadual do programa Alfabetiza MT e à Coordenação Municipal, que nos repassaram os dados apresentados na Seção V bem como as demais informações complementares.

Com o intuito de melhor compreender a estrutura do programa Alfabetiza MT e das turmas de alfabetização que participaram das avaliações em Mirassol d'Oeste, realizamos entrevistas com as coordenadoras e professoras formadoras desse município. Segundo Markoni e Lakatos (2022), a entrevista se constitui no encontro de duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações acerca de determinado assunto.

Optamos pela entrevista semiestruturada, pois, de acordo com Gil (2019), ela permite que o entrevistador retome a questão original ao perceber desvios, ao passo que o entrevistado tem a liberdade de falar abertamente sobre o assunto elencado, proporcionando bidirecionalidade, em que ambos podem fazer perguntas para elucidar ou tornar a questão um pouco mais abrangente.

Uma característica desse instrumento é a possibilidade de se trabalhar com perguntas abertas e fechadas, obtendo, assim, respostas livres ou pré-definidas. As questões da entrevista, realizada tanto com coordenadores escolares quanto com formadores do Alfabetiza MT, encontram-se no Anexo C.

As informações geradas por meio das entrevistas não foram sistematizadas e analisadas, contudo, consideramos e nos valem de algumas dessas informações para analisar os resultados das avaliações diagnóstica, formativa e somativa realizadas pelo programa Alfabetiza MT, nos anos de 2021 a 2023, nas turmas de 2º ano dos alunos matriculados nas redes estadual e municipais de Mato Grosso.

As coordenadoras e professoras formadoras entrevistadas também responderam a um questionário para a caracterização de seus perfis. Gil (1999, p. 128) define o questionário “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

Nesse sentido, o questionário aplicado gerou informações sobre formação, tempo de serviço, experiência na área da alfabetização, gênero, idade e tempo na função em questão. Cabe destacar que seguimos a recomendação de Santos (2017) e agrupamos as respostas em um único bloco e, para nos auxiliar na análise dos dados, utilizamos a abordagem interpretativista, na perspectiva do professor pesquisador, de Bortoni-Ricardo (2008).

Os próximos movimentos de escrita são a caracterização, de forma resumida, do lócus da pesquisa: o estado de Mato Grosso e o município de Mirassol d'Oeste.

2.4 Lócus da pesquisa: o estado de Mato Grosso e o município de Mirassol d'Oeste

O estado de Mato Grosso faz parte da Região Centro-Oeste do Brasil, tendo aproximadamente 3,7 milhões de habitantes, cuja população aumentou 20,55%, segundo o censo divulgado pelo IBGE, em 2023, sendo o 16º estado mais populoso do país e o 2º de sua região (Brasil, 2023). Segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), o último censo apresentou uma redução da diferença entre ricos e pobres, em uma proporção de mais ou menos 20%, o que elevou a sua posição, passando, assim, a ocupar o terceiro lugar no quesito de estado menos desigual do país (IPEA, 2023).

Contudo, comparando a notícia com a realidade onde estamos inseridos, verificamos que ainda há uma discrepância exagerada entre ricos e pobres. Quando pensamos em desigualdade, vem à nossa mente a palavra pobreza. Sobre isso, Yazbek (2012, p. 73–74) a conceitua de forma ampla e plural:

Usualmente vem sendo medida por meio de indicadores de renda e emprego, ao lado do usufruto de recursos sociais que interferem na determinação do padrão de vida, tais como saúde, educação, transporte, moradia, aposentadoria e pensões, entre outros. Os critérios, ainda que não homogêneos e marcados pela dimensão de renda, acabam por convergir na definição de que são pobres aqueles que, de modo temporário ou permanente, não têm acesso a um mínimo de bens e recursos, sendo, portanto, excluídos, em graus diferenciados, da riqueza social. Entre eles estão: os privados de meios de prover à sua própria subsistência e que não têm possibilidades de sobreviver sem ajuda; os trabalhadores assalariados ou por conta própria, que estão incluídos nas faixas mais baixas de renda; os desempregados e subempregados que fazem parte de uma vastíssima reserva de mão de obra que, possivelmente não será absorvida.

Segundo a referida autora, a pobreza fala de “gente que fica a espera em longas filas para receber os benefícios: uma cesta, um saco de leite, uma consulta, um lugar no ônibus para ir ou voltar do trabalho, para obter um documento, para conseguir um emprego, reivindicar um direito [...]” (Yazbek, 2012, p. 292).

Corroborando com as citações apresentadas, observamos, por meio de um estudo da Fundação Getúlio Vargas (FGV), divulgado em fevereiro de 2023, o mapa das desigualdades

em Mato Grosso, no qual se apresentou que quatro dos cinco municípios com a maior renda média têm economia baseada no agronegócio.⁹

A cidade de Primavera do Leste lidera esse ranking (R\$ 2.776), seguido por Sapezal (R\$ 2.719), Sorriso (R\$ 2.631), Cuiabá (R\$ 2.428) e Lucas do Rio Verde (R\$ 2.091). Na contramão, estão as localidades mais vulneráveis, em que a renda média não ultrapassa R\$ 300, quais sejam: Barão de Melgaço (R\$ 201), Rondolândia (R\$ 265), Cotriguaçu (R\$ 271), Nossa Senhora do Livramento (R\$ 277) e Colniza (R\$ 278) (Neri, 2023). Nesse sentido, sobre o estado de Mato Grosso, Lopes (2003) ressalta que:

Um estado que se destaca por ser campeão nacional de crescimento econômico e de produção de alimentos. Como a sociedade, líderes políticos, empresariais podem fazer para integrar e sincronizar programas, projetos, ações para termos aqui o desenvolvimento inclusivo? O acelerado crescimento econômico de Mato Grosso expõe ilhas de acumulação de riquezas, opulência e prosperidade que convivem com bolsões de pobreza e desigualdade.

Ainda sobre desigualdade e pobreza, encontramos os estudos de Neves, por meio de uma pesquisa realizada pelo Instituto Jones dos Santos Neves (IJSN), que elaborou um relatório baseado nos números do próprio IBGE, mostrando que mais de 800 mil pessoas vivem na linha da pobreza e mais de 150 mil, na linha da extrema pobreza dentro do estado de Mato Grosso. A renda mensal da pessoa em situação de pobreza é de R\$ 665,02 e de extrema pobreza é de R\$ 208,73.

Ainda segundo o relatório, foi calculado o rendimento médio mensal em reais da população residente. Em Mato Grosso, a média é de R\$ 2.655, sendo o estado o 8º no ranking do país com maior rendimento médio. Em relação à taxa de extrema pobreza, o estudo mostra que 4,1% da população mato-grossense vive com R\$ 208,73 por mês, sendo, ao todo, 151.700 pessoas nessa situação. De acordo com o levantamento, esse número aumentou em relação ao ano de 2021, quando foi registrado 3,8% (Neves, 2023).

Em se tratando de alfabetização, esses fatores se constituem entraves para o aprendizado. A precariedade de moradia, a alimentação deficitária ou insuficiente e a falta de recursos financeiros para suprir as necessidades da família em geral, como remédios, vestuários e recursos tecnológicos, geram tensão e preocupação nas crianças, mesmo com pouca idade. Elas são diretamente prejudicadas por conta do ambiente carente em que vivem e, muitas vezes, trazem para a escola os conflitos incompreendidos, mas que as afetam diretamente.

⁹ Para maiores informações, acessar o link: <https://www.amm.org.br/Noticias/Amm-avalia-estudo-da-fgv-que-aponta-desigualdade-social-no-pais-45600/>.

Ainda encontramos outros pontos frágeis nessa classificação, pois o Sistema Nacional de Informações sobre o Saneamento (SNIS) apresentou, em seu relatório de 2020, que, apesar de o Produto Interno Bruto (PIB) do estado ser elevado, apenas 35,9% da população tem acesso à rede de esgoto em suas residências e que uma parcela menor possui a coleta, mas o esgoto não é tratado, o que gera um grave problema de contaminação dos rios e lagos onde ele é depositado.

Esse número corresponde a um pouco mais de 1 milhão dos mais de 3 milhões constados no Censo Escolar de 2023. Com relação à água, a perspectiva é um pouco melhor, uma vez que mais de 80% da população recebe água tratada em suas residências (Brasil, 2020).

Outro dado se refere à moradia, em que mais de 361 mil pessoas vivem sem acesso a uma residência digna em Mato Grosso. No estado, o déficit habitacional alcança mais de 140 mil famílias, que não têm acesso a uma habitação segura e de qualidade. Esse déficit vai além das famílias que não possuem um teto e abrange também as moradias em situações precárias, como casas improvisadas e cômodos, e as famílias que enfrentam os valores excessivos de aluguéis. Tais dados são da Secretaria de Estado de Assistência Social e Cidadania de Mato Grosso (SETASC/MT) (Mato Grosso, 2022).

Mato Grosso é composto de 141 municípios e, de acordo com o Censo Escolar, mostrou-se responsável por atender 69,4% das matrículas nos anos iniciais, que contabilizou em torno de 286.310 estudantes, possuindo, até 2021, um conjunto de 1.149 escolas públicas que abarcavam essas matrículas (IBGE, 2023).

O INEP 2021 apresentou dados referentes à proficiência dos estudantes do 2º ano (alfabetização) em língua portuguesa, nos anos de 2019 e 2021, constatando que o índice de 741 pontos, o qual já era considerado baixo, devido à pandemia, caiu para 697,5 em 2021, configurando, assim, que apenas 25% dos estudantes de fato estavam fluentes na leitura em 2019 e somente 11% em 2021. Assim, o estado passou a ocupar o 22º lugar entre os estados no desempenho de aquisição da leitura por parte dos estudantes (Brasil, 2021).

A pesquisa de campo foi realizada no município de Mirassol d'Oeste, situado na região oeste do estado de Mato Grosso, a 300 quilômetros da capital Cuiabá, com uma população estimada, em 2022, de 26.785 habitantes, estando na 27ª colocação no estado, na 90ª colocação na Região Centro-Oeste e na 1.257ª colocação no Brasil. A renda per capita do município é de R\$ 28.650,80, economicamente ocupando a posição de 1825ª no país; 91ª no estado e 9ª na Região Centro-Oeste (Brasil, 2023).

Com relação ao trabalho e rendimento, em 2021, o salário médio mensal era de 1,8 salário-mínimo e a proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 22,3%.

Na comparação com os outros municípios do estado, nesses quesitos, o município ocupava as posições 138ª de 141ª e 28ª de 141ª, respectivamente. Já na comparação com cidades do país todo, ficava na posição 3288ª de 5570ª e 1102ª de 5570ª, respectivamente.

Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, tinha 33,3% da população nessas condições, o que o colocava na posição 117ª de 141ª dentre as cidades do estado e na posição 3956ª de 5570ª dentre as cidades do Brasil (Brasil, 2023).

Com relação ao saneamento básico no município, encontramos o último estudo de 2016, denominado Plano Municipal de Saneamento Básico de Mirassol d'Oeste (MT) – Produto C – Diagnóstico Técnico Participativo dos Serviços de Saneamento Básico, o qual demonstra que, em 2010, apenas 25,9% dos domicílios do município afirmaram terem banheiros ligados à rede de esgoto ou pluvial, enquanto, no Brasil, eram 55,6% nessa situação e, em Mato Grosso, apenas 19,4%.

Diante disso, em 74% dos domicílios do município, o destino dos esgotos sanitários domiciliares era as áreas próximas às residências, abastecendo-se da rede geral, enquanto, no Brasil, isso atingia 82% e, em MT, a 74% dos domicílios. Os usuários de água proveniente de poço ou nascente na propriedade eram 37,9% dos domicílios em Mirassol d'Oeste, enquanto, no Brasil, eram 10% e, em MT, 20,9% (FUNASA, 2016).

Na educação, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade (Censo Escolar de 2010) era de 96,6 %, cuja informação colocava o município na posição 4099ª no país, 83ª no estado e 9ª na Região Centro-Oeste.

Dessa forma, apresentamos, na Tabela 1, os dados de caracterização educacional de Mirassol d'Oeste para compreendermos o universo pesquisado.

Tabela 1 – Número de matrículas por dependência administrativa em 2022 das escolas de Mirassol d'Oeste

Etapas de Escolarização	Dependências Administrativas		
	Estadual	Municipal	Privada
Creche	-	628	5
Pré-escola	-	632	46
Ensino fundamental (anos iniciais)	1.221	542	185
Ensino fundamental (anos finais)	1.043	343	102

Etapas de Escolarização	Dependências Administrativas		
	Estadual	Municipal	Privada
Ensino médio	1.088	-	55
Total de matrículas	3.352	2.148	393

Fonte: elaborada pela autora com base nos dados do INEP (2023).

Ainda de acordo com os dados do Censo Escolar do ano de 2022 (Brasil, 2023), é possível identificarmos que, no município de Mirassol d'Oeste, existiam 19 unidades escolares, distribuídas entre as zonas urbana e rural, de modo que, por dependência administrativa, temos: oito unidades da rede estadual, oito unidades da rede municipal e três unidades da rede privada.

Nesse caminho, destacamos que, das escolas públicas da zona urbana, apenas três ofertam turmas de alfabetização, as quais, devido ao redimensionamento escolar ocorrido no presente ano (2023), concentraram toda a demanda desses estudantes.

A escola Recanto do Saber se localiza no centro da cidade, recebendo estudantes de bairros vizinhos, de bairros distantes ou da zona rural, que são trazidos até ela por seus familiares ou pelo transporte escolar, comportando aproximadamente 850 estudantes da educação infantil até o 5º ano do ensino fundamental. A escola Espaço do Conhecimento se localiza em um bairro centralizado, comportando a educação infantil até o 5º ano do ensino fundamental, com uma demanda fixa, em um total aproximado de 420 estudantes.

Já a Escola da Cidade se situa em um bairro periférico, tendo um maior percentual de estudantes com vulnerabilidades familiares (baixa renda, alcoolismo, tráfico de drogas e outros), em que uma parcela significativa dos estudantes recebe atendimento e apoio no Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), situado próximo à escola, e participa de projetos de inserção social na música ou no futebol. Ela oferta a educação infantil até o 5º ano do ensino fundamental, com um total aproximado de 700 estudantes. Ressalta-se ainda que a distância entre as escolas varia entre 3 e 1 quilômetro.

Neste estudo, cada escola recebeu um nome fictício para fins de garantia do anonimato.

Quadro 2 – Escolas da rede pública urbana que recebem estudantes de alfabetização de Mirassol d'Oeste

Escola	Funcionários	Professores	Professores de 1º e 2º anos	Estudantes	Estudantes de 1º e 2º ano
Recanto do Saber	75	44	11	850	265
Espaço do Conhecimento	53	20	07	415	142

Escola	Funcionários	Professores	Professores de 1º e 2º anos	Estudantes	Estudantes de 1º e 2º ano
Escola da Cidade	71	34	10	690	202

Fonte: elaborado pela autora com base nas informações coletadas nas secretarias das referidas escolas em 2023.

Esse quadro traz o panorama das três escolas que comportam turmas de alfabetização no município, com a intenção de demonstrar a dimensão da pesquisa, que analisou as avaliações do programa Alfabetiza MT, nos anos de 2021 a 2023, em turmas de 2º ano das escolas públicas de ensino fundamental no município de Mirassol d'Oeste e no estado, quanto à apropriação da leitura.

Os critérios de inclusão foram as escolas que comportavam as turmas de alfabetização e de 1º e 2º ano do ensino fundamental, público-alvo das avaliações e análises na pesquisa. Nesse contexto, para a realização da pesquisa de campo, seguimos quatro etapas, quais sejam:

Primeira etapa: devido ao redimensionamento escolar ocorrido no início de 2023 no município, em que todas as turmas do ensino fundamental I e todos os professores pedagogos da rede estadual que aderiram a cooperação ou cedência foram inseridos na rede municipal de educação, procuramos a Secretaria Municipal de Educação, a fim de apresentar a pesquisa e receber a autorização para a realização das entrevistas com os formadores e coordenadores escolares. Na ocasião, apresentamos o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e coletamos as assinaturas tanto do secretário municipal quanto da coordenadora municipal de educação, de modo a termos a devida permissão para o início do trabalho.

Segunda etapa: foi constituída de uma exploração das escolas de educação básica de Mirassol d'Oeste, a fim de identificar quais delas tinham abarcado as turmas do ensino fundamental I da rede estadual e como as turmas já existentes na rede abrigaram tanto os estudantes quanto os professores. Nessa etapa, identificamos que todas as turmas haviam se concentrado em apenas três escolas, que se situavam em três bairros diferentes, mas recebiam estudantes de toda a cidade, comportando turmas de alfabetização em maior ou menor quantidade, de acordo com a sua estrutura física.

Pontuamos que cada unidade possui, em seu quadro, dois coordenadores escolares, sendo um responsável pelas turmas de alfabetização até o 2º ano e o outro, pelas turmas de 3º a 5º ano do ensino fundamental. As três escolas abarcam as turmas de educação infantil e de 4º e 5º ano do ensino fundamental, as quais ingressam em turmas de alfabetização na própria unidade posteriormente.

Terceira etapa: por meio da Secretaria de Educação, tivemos acesso às formadoras do programa e agendamos uma conversa, com o intuito de obtermos informações relativas ao funcionamento dele no município e coletar dados sobre a participação dos profissionais no programa e o funcionamento das avaliações.

Quarta etapa: mediante agendamento prévio, dirigimo-nos às unidades escolares, a fim de obter informações a respeito das turmas de alfabetização da escola e dos profissionais lotados nelas, cujas informações consideramos relevantes para uma maior compreensão dos dados futuramente analisados. Por meio desses contatos, obtivemos dados significativos:

- Em uma das escolas, todos os professores que atendem às turmas de alfabetização são recém-formados e inexperientes, ingressantes do concurso recém-realizado no município, e com alta rotatividade de profissionais nessas mesmas turmas. Essa realidade, segundo as coordenadoras, somada aos demais fatores socioeconômicos descritos na caracterização do lócus da pesquisa, corroboram com a não aprendizagem dos estudantes.
- Em outra escola, os professores que trabalharam nas turmas de alfabetização no ano anterior (2022), em 2023, optaram por turmas na educação infantil ou nos anos finais porque, segundo as coordenadoras, não queriam participar do programa Alfabetiza MT, devido a demanda extra de formação, avaliação e responsabilidade.
- Em uma das escolas, os profissionais optaram por dar continuidade em suas turmas de alfabetização, e os estudantes têm demonstrado melhora na aprendizagem.

Consideramos essas informações pertinentes para as análises dos dados das avaliações, pois poderão auxiliar na compreensão mais apurada dos números e gráficos. Reiteramos que esses profissionais (formadores e supervisoras) assinaram os TCLEs como colaboradores da pesquisa.

Diante disso, colaboraram com a pesquisa cinco profissionais da educação, representando aproximadamente 600 estudantes e 35 professores. As informações quanto à quantidade de professores e alunos foram coletadas diretamente na Secretaria das escolas.

Após a coleta de dados, trabalhamos com o processo de análise, por meio da observação detalhada dos gráficos e percentuais dispostos nos mapas. Para as análises, consideramos os percentuais expressos em todas as avaliações, já que eles representam professores e alunos em circunstâncias diversas e adversas. Nesse caso, os percentuais publicizados nas avaliações diagnóstica, formativa e somativa, realizadas pelo programa Alfabetiza MT, nos anos de 2021

a 2023, receberam uma análise interpretativista, em consonância com os princípios estabelecidos por Bortoni-Ricardo (2008, p. 46), ao considerar que:

O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar a sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências.

De acordo com a análise interpretativista:

[...] o objetivo de projetos que visem intervir na melhoria da aprendizagem perpassa pela análise do trabalho pedagógico, mediante uma investigação dos protocolos, que fornecerão subsídios para a produção de textos voltada à formação inicial e continuada de professores e para a elaboração de material didático que eles possam adotar, a fim de obter melhores resultados nos seus esforços de mediar o desenvolvimento das habilidades linguísticas; de analisar as rotinas, as propostas e o trabalho na escola e dentro da sala de aula; de considerar as falas dos sujeitos e de refletir sobre os processos (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 80).

As análises e interpretações poderão possibilitar a visualização de possíveis lacunas no processo de aprendizagem da leitura dos estudantes, em específico dos estudantes de Mirassol d'Oeste. Com isso, é possível desencadear um processo de observação, reflexão e busca de melhorias para efetivar a garantia da qualidade do aprendizado da leitura em todo o município.

Com a conclusão dessa revisão das abordagens metodológicas empregadas na pesquisa, passa-se à próxima seção para uma análise sobre um dos principais marcos na história educacional do Brasil, a Constituição de 1988, diante do seu papel primordial em estabelecer a educação como um direito garantido.

3 A CONSTITUIÇÃO DE 1988 E A EDUCAÇÃO COMO DIREITO

A alfabetização não é apenas um objetivo em si mesma. É um pré-requisito para um mundo saudável, justo e próspero.
(Sr.^a Louise Fréchette¹⁰).

Diante da citação apresentada, é importante ressaltar que não se alfabetiza sem um propósito, pois, desde os primórdios, sempre houve uma intenção por trás dessa ação. Assim, aprender a ler e a escrever, de certo modo, é começar a enxergar o mundo com os próprios olhos e, assim sendo, pode-se intervir nos cenários, buscando formas de ajustá-los, modificá-los ou transformá-los.

Com a compreensão de que a alfabetização é a primeira condição para que os seres humanos possam lutar pelos seus direitos e cumprir com os seus deveres de cidadão, esta seção fundamenta informações sobre a recente história da educação como direito de todos e a garantia do acesso e da permanência dos estudantes na escola, a partir da elaboração de documentos para garantir a educação básica a todos, como a Constituição Federal, aprovada em 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB), aprovada em 1996, e a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, em 1997, como subsídio financeiro para assegurar o que previa a Constituição Federal e a LDB anunciadas.

Ainda trataremos da alfabetização como um direito básico e essencial do cidadão, compreendida como uma condição necessária para a transformação da vida pessoal e profissional e da qualidade de vida do cidadão que a possui. Assim, iniciamos com os aspectos legais dos documentos oficiais elaborados, a fim de assegurar legalmente a oferta de uma educação de qualidade para todos os brasileiros.

3.1 A Constituição Federal de 1988, a Lei n.º 9.394/1996 e o direito à educação

O primeiro documento que apresentou o preâmbulo da educação como direito foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos, publicada em dezembro de 1948, que, em seu artigo 26º, trouxe a declaração de que “todo ser humano tem direito à instrução”, ao definir que “A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução

¹⁰ Para maiores informações sobre Louise Fréchette, acessar o link: <https://www.onumulheres.org.br/noticias/exposicao-lembra-papel-das-mulheres-na-historia-da-onu/>.

elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito” (UNESCO, 1998).

Contudo, no Brasil, a discussão mais aprofundada sobre a educação como direito foi transformada em lei 40 anos após essa publicação, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que, em seu artigo 6º, apresenta como direitos sociais: “[...] a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (Brasil, 1988).

Com a finalidade de reforçar a importância do assunto, o artigo 205 da Constituição Federal estabelece que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”, assegurando ainda a sua gratuidade (Brasil, 1988).

No artigo 206, foram garantidos direitos importantes com relação ao ensino, sendo alguns deles:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; [...] (Brasil, 1988).

Nota-se que, desde 1948, com a publicação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, ficou registrada a preocupação com a alfabetização das crianças, pois a expressão “instrução elementar obrigatória” significava alfabetizar, que seria a mais elementar de todas as instruções. Essa instrução sugeriu que cada país ao redor do mundo transformasse essa expressão em ação e garantisse esse direito a toda e qualquer criança, não importando a etnia.

Em ambos os artigos 205 e 206, o direito à educação foi constitucionalmente assegurado, em uma relação intrínseca ao ser humano e sendo considerado um dos seus maiores bens, já que produz dignidade a ele. Diante disso, ao estado, coube promover condições para que todos os cidadãos tivessem esse direito assegurado desde a mais tenra infância, desde a educação infantil até o ensino médio.

No ano de 2009, por meio da Emenda Constitucional n.º 59, foi acrescentado ao artigo 208 da Constituição Federal que “a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 1988). A garantia do ingresso das crianças na educação infantil, aos 4 anos de idade, trouxe embutida a importância desse período inicial na

vida escolar dos futuros alfabetizando, pois, nesse período, acontece a preparação da criança para a efetiva alfabetização.

Outro ponto relevante foi apresentado no artigo 214, em que está descrita a importância dos planos norteadores da educação para o país, além de elencar metas a serem discutidas e implementadas nesse plano. Uma delas foi a erradicação do analfabetismo, com o objetivo que, teoricamente, começou a ser articulado desde a aprovação do primeiro texto, em 1988, e com uma emenda constitucional, no ano de 2009, que apresentou um maior detalhamento, ficando assim estabelecido:

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

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

Observa-se que a erradicação do analfabetismo aparece em primeiro plano nesse artigo, contudo as ações práticas executadas, ao longo das últimas décadas, não condizem com tal necessidade, sendo notório que o acesso das crianças à escola se tornou quase que universal no país a partir de 1988 e que os dados sobre matrículas comprovam que a universalização do atendimento escolar foi de fato implementada, o que não se traduziu na erradicação do analfabetismo.

Isso porque, em se tratando de classes de alfabetização e devido ao fato de quase não ocorrer a evasão, metade das crianças, de um modo geral, completa os anos da alfabetização em patamares abaixo do esperado em leitura e escrita, ou seja, não são alfabetizadas. Diante disso, reitera-se que assegurar o acesso e, até mesmo, a permanência não se constitui um indicador de qualidade ou mesmo de aprendizagem.

Essa informação consta no Relatório do 4º ciclo de monitoramento do PNE, divulgado em 2022, na Meta 5, que contempla a Diretriz I do artigo 214: “Alfabetizar todas as crianças no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (Brasil, 2022).

No mesmo relatório, a Diretriz II, contemplada por meio da Meta 2 do plano: “Universalizar o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14

(catorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos conclua essa etapa na idade recomendada”, apresenta-se com saldo superior à meta recomendada, mostrando que, em tese, o direito à universalização do atendimento escolar tem sido garantido, pois, em tal categoria, obteve-se um alcance de mais de 98% das crianças e dos adolescentes da faixa etária matriculados, tendo, como base, o ano de 2019, anterior à pandemia. Contudo, nos anos subsequentes, houve um decréscimo significativo (Brasil, 2022).

A LDB n.º 9.394/1996 reafirma o que havia sido estabelecido anteriormente, nos artigos 6º e 206 da Constituição Federal de 1998, nos artigos 2º e 3º, os quais asseguram que:

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII - valorização do profissional da educação escolar;

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX - garantia de padrão de qualidade;

X - valorização da experiência extra-escolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (Brasil, 1996).

A LDB n.º 9.394/1996 trouxe princípios interessantes sobre o ensino e aqui faremos observações acerca do Item III, que trata do pluralismo de ideias e das concepções pedagógicas. Muito tem sido dito a respeito da importância de considerar a cultura, a subjetividade, os modos de aprender das crianças e a autonomia do professor, no sentido de observar e decidir quais serão as bases a serem utilizadas para ensinar os alfabetizandos, com experiências que de fato acrescentem qualidade e quantidade ao seu trabalho.

Logo, o princípio do padrão de qualidade é questionado, pois a quase totalidade das crianças está nas escolas, contudo só metade delas ou menos que isso aprende no prazo determinado. Assim sendo, a nosso ver, não poderíamos considerar de qualidade uma escola e uma metodologia que não ensinam para todos.

Essa realidade foi evidenciada quando recebemos, mais uma vez, o diagnóstico de que aproximadamente 40% dos estudantes brasileiros, já no 4º ano de ensino fundamental, não possuíam habilidades básicas de leitura e escrita, conforme constou no documento *Brasil no*

PIRLS 2021: Sumário Executivo, divulgado pelo INEP em 2021. Diante desse quadro, o Brasil continua a ocupar as últimas posições nessa área (Brasil, 2021).

Tal cenário também foi catalogado em um estudo da Associação Internacional para a Avaliação de Conquistas Educacionais (IEA, do inglês, *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*), divulgado recentemente, sendo que, pela primeira vez, estudantes brasileiros participaram do estudo e dos testes de leitura, denominado *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS), e, para a nossa reflexão, eles apresentaram um nível de leitura inferior aos países que possuem um passado recente de guerras e conflitos, como Cazaquistão, Kosovo e outros (Brasil, 2023).

Anterior à LDB, houve a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por meio da Lei n.º 8.069, sancionada em 13 de julho de 1990, que se tornou um marco legislativo no país com relação aos direitos das crianças e dos adolescentes, reforçando o que fora prescrito pela constituição dois anos antes. Dentre alguns dos direitos assegurados, a educação se tornou uma das políticas prioritárias da lei.

No Capítulo IV, *Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer*, o artigo 53 do ECA (Brasil, 1990) dispõe que: “[...] A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes”:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – direito de ser respeitado por seus educadores;
- III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV – direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V – acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. (Redação dada pela Lei nº 13.845, de 2019) (Brasil,1990).

Torna-se importante observar que as leis acerca do direito à educação das crianças e dos adolescentes são encontradas em três documentos distintos. No entanto, essas leis por si só não propiciam mudanças, mas, sim, a aplicação delas. Os dados apresentados por diferentes órgãos que avaliam a aprendizagem dos estudantes da educação básica no Brasil, no decorrer dos últimos 30 anos, denotam que a promulgação das referidas leis não foi suficiente para atingir o objetivo mínimo de que a educação deveria desenvolver a pessoa e preparar para o exercício da cidadania e para o trabalho.

Nesse sentido, para que uma pessoa possa se declarar um cidadão pleno de seus direitos e deveres, a escola precisa assegurar a aprendizagem da leitura e da escrita, compreendida como a primeira condição para o exercício da cidadania plena.

Com o passar dos anos, as matrículas na educação infantil chegaram ao patamar de mais de 9 milhões de crianças e, no ensino fundamental, a ampliação das matrículas chegou a uma cobertura de quase 98% (Brasil/INEP, 2023). Mesmo assim, o Brasil continua a ocupar uma posição nada satisfatória em relação à alfabetização da sua população no panorama mundial.

Outro avanço foi a elaboração de um Plano Nacional de Educação (PNE), apontado no artigo 214, mas que só começou a tramitar no congresso em 2010, demorando longos quatro anos para ser aprovado e colocado em vigor. A existência de um plano se fazia necessária como elemento de articulação e desenvolvimento do ensino, assim como de integração das ações do poder público, em que o sistema de educação foi ampliado por meio da dinâmica de gestão e colaboração entre os entes federados (Brasil, 1988).

Com o marco de 1988, o país inaugurou um novo momento com relação ao direito e compromisso com a educação. A existência desse plano resultou na participação do Brasil, dois anos depois, na Conferência Mundial de Educação para Todos (CMET), realizada na Tailândia. O evento contou com a participação de outros oito países (Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão), os quais assinaram um documento no qual se compromissaram a “lutar” “[...] pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos” (UNESCO, 1990).

Devido à assinatura desse compromisso internacional, o Brasil se viu com a obrigação de construir algum tipo de plano que demonstrasse a intenção de cumprir o acordo. Então, em 1993, foi aprovado o Plano Decenal de Educação para Todos, o qual acenava para:

[...] uma escola de qualidade, uma escola que efetivamente se transforme em agência promotora da cidadania, assegurando a cada criança a aquisição organizada de conhecimentos básicos necessários ao mundo de hoje, cada vez mais condicionado pelo progresso científico e tecnológico (Brasil, 1993, p. 4).

O plano tinha como lema “Nenhuma criança sem escola”, sendo criado com o objetivo de orientar as políticas e as ações por todo o país, por meio de uma proposta de trabalho emergencial, na junção de esforços entre os entes federados, a sociedade civil e as famílias, para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental em um prazo de dez anos. Vale ressaltar que essa meta foi prevista na constituição e no pacto da CMET.

Um ponto importante elencado no documento foi a comprovação da pouca efetividade e relevância do ensino praticado nas escolas, devido à pouca clareza dos objetivos do ensino, às avaliações deficitárias, à gestão escolar ineficiente, à disparidade entre o ensino e a necessidade do estudante e à má formação dos profissionais (Brasil, 1993).

Essas constatações apontavam para a busca por equidade e qualidade no ensino, cujas situações estavam previstas pelos mesmos documentos, além de afirmar que: “desse modo, a persistirem estes padrões de qualidade, aumentarão as já severas dificuldades de inserção social e econômica numa sociedade complexa e que, a cada dia, se torna mais exigente dessas competências.” (Brasil, 1993).

O Plano Decenal de Educação para Todos se tornou de essencial importância porque elencou ações para a revisão do magistério e dos programas de formação, bem como a integração entre as universidades, as faculdades, os institutos, as Secretarias de Educação e o MEC, com vistas a corrigir o problema da formação dos professores.

Em se tratando do direito a uma educação de qualidade, entraves estruturais corroboravam e corroboram para os passos lentos na educação, como:

A centralização burocrática nas três instâncias de governo — federal, estadual e municipal — impediu o surgimento de uma escola com identidade e compromisso público de desempenho. Em decorrência, a instituição escolar caracterizou-se pela falta de autonomia didática e financeira e pela ausência de participação da comunidade. Esses fatores constituem obstáculo para a construção e a execução de um projeto pedagógico elaborado a partir das necessidades básicas de aprendizagem de seus alunos (Brasil, 1993, p. 27).

Houve um quantitativo de ações práticas que visaram proporcionar o acesso ao ensino com qualidade. Dentre elas, em 1990, foi criado o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que foi composto da Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), cujo intuito foi de observar se a democratização caminharia conjuntamente com a qualidade, sendo que as avaliações deveriam mostrar os termos da qualidade da aprendizagem dos alunos (Mello, 2018).

No ano de 1993, foi estabelecido um fundo para a aquisição do livro didático, o qual foi sendo implementado nos anos subsequentes até contemplar as turmas de alfabetização em 1997 e todo o ensino fundamental em 2004 (Mello, 2018). Em 1994, ocorreu a organização do Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar e, em 1997, a Implantação do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

Nesse mesmo ano (1997), com a finalidade de orientar os objetivos do ensino em todo o território, teve-se a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e, a partir de

2001, houve a aquisição e distribuição de dicionários de língua portuguesa a todos os professores do ensino fundamental I do país (Brasil, 2008).

Com a aprovação da LDB n.º 9.394/1996, a qualidade do ensino foi novamente reiterada:

[...] dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (Brasil, 1996).

Recentemente, no ano de 2022, ao observar o desempenho dos estudantes no quesito qualidade da aprendizagem da leitura, foi incluída, na atual LDB, a Lei n.º 14.407, ampliando o compromisso da educação básica com a alfabetização plena e a capacitação gradual para a leitura. Essa lei definiu a “[...] a alfabetização plena e a capacitação gradual para a leitura ao longo da Educação Básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos” (Brasil, 2022).

Esses documentos repetiram quase que exaustivamente a questão não só do direito à educação como também a qualidade dela, no entanto, conforme observamos, até o final dos anos 90, muitos dos incisos e parágrafos não estavam sendo alcançados, em especial sobre a erradicação do analfabetismo.

O Plano Decenal foi de vital importância para promover debates acerca da necessidade de sua elaboração, previsto na Constituição Federal. Contudo, somente no ano de 2010, na Conferência Nacional de Educação (CONAE), conseguiu-se a aprovação de um documento prévio referente à construção do plano. Esse movimento de discussão não só com a sociedade, mas também com a Câmara dos Deputados, elencou 2.900 emendas ao projeto de lei, considerando a necessidade de melhorar os indicadores da educação no país e o anseio de contemplar o maior número de sugestões possíveis (Brasil, 2010).

Uma das emendas previa a mudança do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) destinado à educação de 7% para 10%, que foi aprovada por unanimidade, contudo não executada. Entretanto, um item vinculado diretamente ao ensino com qualidade não conseguiu ser aprovado, que foi o Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi), o qual determinava a importância e o valor específico destinado a cada aluno matriculado.

Esse item foi apresentado várias vezes no documento para votação, contudo não conseguiu aprovação e, em 2013, foi completamente retirado do texto do PNE, que iria para a

votação final, seguindo sem atualização até o momento presente, conforme o parecer do MEC de 2019 (Brasil, 2019).

Sem esse importante recurso definido, em junho de 2014, a última versão do PNE foi aprovada e sancionada. Com isso, finalmente o país passou a ter um plano para todas as regiões, contendo nele 20 metas e 254 estratégias, dispostas no Anexo da Lei n.º 13.005/2014, com um período de vigência de 2014 a 2024 (Brasil, 2014).

Dez anos se passaram e há de se dizer que a educação caminhou em muitas das metas elencadas, especialmente aquelas relacionadas ao acesso, que obtiveram números significativamente aumentados. Porém, ao se tratar de equidade e qualidade, não podemos considerar que houve os mesmos avanços. Com esses desafios, recentemente, começou a ser construído o novo plano para os próximos dez anos e, assim, a educação prossegue, de plano em plano.

3.2 A questão dos recursos para a garantia da educação

Em vista da necessidade de assegurar os recursos mínimos para de fato efetivar e garantir os direitos à educação elencados na Constituição Federal de 1988, estabeleceu-se um mínimo de 25% das receitas tributárias dos estados e municípios, incluídos os recursos recebidos por transferências entre governos, e de 18% dos impostos federais, que deviam ser aplicados na educação (Brasil, 1988).

A criação desse fundo específico foi essencial, uma vez que, anteriormente, havia uma porcentagem mínima de 18% de arrecadação destinada à manutenção da pasta da educação em cada esfera, no entanto, os recursos pareciam ser utilizados de forma errônea, para outras despesas, ou, até mesmo, eram desperdiçados, ficando os professores à mercê de baixos salários devido aos repasses estarem ligados à arrecadação do município e à renda per capita da população.

Com a finalidade de corrigir a disparidade na distribuição dos repasses, por meio da Emenda Constitucional n.º 14/1996, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), cuja regulamentação está na Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e no Decreto n.º 2.264, de junho de 1997, o qual foi implementado a partir de 1998.

Esse fundo tinha um caráter de mudança na estrutura de financiamento do ensino fundamental, em que houve a necessidade de alguns artigos passarem por modificações a fim de acrescentar de onde viriam os recursos e como seriam aplicados.

Conforme disposto no art. 211, da EC n.º 14/1996, a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios organizarão, em regime de colaboração, os seus sistemas de ensino:

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

* § 1º com redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 12/09/1996.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

* § 2º com redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 12/09/1996.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

* § 3º acrescido pela Emenda Constitucional nº 14, de 12/09/1996.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

* § 4º acrescido pela Emenda Constitucional nº 14, de 12/09/1996.

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular.

* § 5º acrescido pela Emenda Constitucional nº 53, de 19/12/2006 (Brasil, 2006).

No caput do art. 212, está assegurado que, anualmente, a União nunca aplicará menos de 18%, e os estados, o Distrito Federal e os municípios utilizarão o percentual de 25%, no mínimo, da receita resultante de impostos, proveniente de transferências, na manutenção e no desenvolvimento do ensino. Ademais:

§ 1º A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º Para efeito do cumprimento do disposto no caput deste artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e os recursos aplicados na forma do art. 213.

§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, nos termos do plano nacional de educação.

§ 4º Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no art. 208, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários.

§ 5º A educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei.

* § 5º com redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 19/12/2006.

§ 6º As cotas estaduais e municipais da arrecadação da contribuição social do salário-educação serão distribuídas proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação básica nas respectivas redes públicas de ensino.

* § 6º acrescido pela Emenda Constitucional nº 53, de 19/12/2006 (Brasil, 2006).

O FUNDEF tinha a característica de que só poderia ser utilizado para investimento na valorização do magistério bem como na manutenção e no desenvolvimento do ensino fundamental. Assim, não seria mais possível desviar verbas para outros setores ou, em tese,

desperdiçar os recursos, trazendo, assim, a possibilidade de melhorar a qualidade do ensino e sua oferta.

Um ponto importante desse fundo foi a definição de um valor a ser contabilizado por aluno, com o destaque de que, nos locais em que as receitas não atingissem esse valor, a União complementar o recurso, de modo que nenhum estudante teoricamente ficasse prejudicado. Nesses recursos, não foram incluídos os alunos da educação infantil, do ensino médio, da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da educação especial, sendo unicamente destinado ao ensino fundamental (Brasil,1997).

Com a intenção de promover a capacitação dos professores, que, de acordo com o Plano Decenal de Educação para Todos, citado anteriormente, havia elencado pontos de fragilidade na educação, sendo um deles a necessidade de formação, ficou legalmente assegurado que, dos 60% dos recursos destinados à remuneração dos professores, até o ano de 2001, parte dessa verba poderia ser utilizada para esse fim (Brasil,1997).

Os outros 40% do recurso ficou destinado para: remuneração e aperfeiçoamento dos demais profissionais da educação; aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e de equipamentos necessários ao ensino; uso e manutenção de bens vinculados ao ensino; levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas, visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino; realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento do ensino e “amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos itens acima, aquisição de material didático – escolar e manutenção de transporte escolar” (Brasil, 1997).

Para que houvesse um montante ideal de recursos, a LDB, no art. 71, vetou a aplicação desse fundo em qualquer outro setor que não fosse o ensino fundamental e ainda frisou que a existência do FUNDEF não isentaria os municípios de destinar e aplicar 15% das demais receitas de impostos e transferências não incluídas no Fundo na manutenção e no desenvolvimento do ensino fundamental e, no mínimo, 25% das receitas e transferências na educação como um todo. Desse modo, essas leis visavam garantir a qualidade no acesso e a permanência dos estudantes na escola e dos professores na educação (Brasil, 1997).

Ademais, foi considerada obrigatória a criação de um Conselho de Acompanhamento e Controle Social, a fim de acompanhar e controlar a repartição, transferência e aplicação dos recursos desse fundo e de supervisionar o Censo Escolar Anual para não haver irregularidades e para que a aplicação fosse compatível com o descrito na lei (Brasil, 1997).

Em 2002, esse Conselho apresentou um balanço, demonstrando algumas mudanças ocorridas com relação à qualidade no direito à educação, devido ao FUNDEF. Citamos aqui o

aspecto da formação e valorização dos professores, anteriormente apontado como frágil, em que o estudo indicou uma melhora significativa na remuneração desses profissionais em todo o país, inclusive nas regiões mais pobres (Brasil, 2002).

Notadamente, outro ponto de melhoria foi o investimento na formação de professores, já que parte dos 60% poderiam ser utilizados para capacitação, habilitação e formação dos docentes até o ano de 2001, tendo um aumento substancial de 23% para 88% em meados desse mesmo ano. Tal investimento visava melhorar a qualidade do ato de ensinar desse profissional que se apresentava nas salas de aula e lidava diretamente com o ensino e a aprendizagem das crianças (Brasil, 2002).

Nesse sentido, o salto foi qualitativo e, após 20 anos, aproximadamente 100% dos professores que atuam nas salas regulares possuem algum tipo de graduação e, especificamente na rede pública, todos os profissionais já possuem, em seu currículo, o curso de pedagogia, sendo este um requisito básico para contratação ou concurso público.

Essa importante mudança foi contemplada por meio da Meta 15 do PNE, a qual previa que todos os professores em exercício obtivessem uma formação específica para sua área de atuação, no máximo, até 2024. Em 2019, o censo realizado pelo INEP constatou que, dos professores atualmente nas salas de aula, 80,1% são graduados com licenciatura, outros 4,1% concluíram o ensino superior (bacharelado), 10,6% têm o magistério em nível médio e apenas 5,2% de professores dos anos iniciais foram identificados com nível médio ou inferior (Brasil, 2019). Entretanto, tais dados não traduziram um salto real na qualidade da educação básica, demonstrando que a quantidade de professores licenciados não foi suficiente para modificar o quantitativo de aprendizagem dos estudantes.

O FUNDEF, que priorizou o ensino fundamental, outrora de 1ª a 8ª série, ficando de fora as áreas básicas do ensino, teve duração de nove anos, entre os anos de 1997 e 2006. Em 2007, ele foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que foi ampliado e priorizou 11 faixas constituídas: educação infantil, 1ª a 4ª série da zona urbana, 1ª a 4ª série da zona rural, 5ª a 8ª série da zona urbana, 5ª a 8ª série da zona rural, ensino médio urbano, ensino médio rural, ensino médio profissionalizante, Educação de Jovens e Adultos (EJA), educação indígena e educação quilombola. Afinal, o modelo anterior não conferia ao cidadão e ao ensino os direitos que foram aferidos pela Constituição, tornando necessárias as mudanças nesse fundo.

O FUNDEB vigorou de 2007 a 2020, quando novamente passou por reformulações, com foco na efetiva qualidade da educação básica do país. Vinculou-se a esse novo fundo um maior percentual de receita, em um aumento gradativo entre 2021 e 2026, cujos valores

passaram de 60% para 70%, que devem ser investidos no pagamento de profissionais da educação básica. Essa medida na utilização do fundo foi importante, já que, no modelo anterior, somente profissionais do magistério poderiam ser pagos com esses recursos.

O novo FUNDEB se tornou permanente por meio da votação do Projeto de Lei n.º 3.418/2021 (Agência Câmara de Notícias)¹¹. Contudo, apesar do aumento de 70% da parcela do fundo destinada aos profissionais da educação, não houve uma ampliação correspondente nos salários dos professores, fato que vem acarretando desgaste, protestos e até paralisação da categoria para que se faça valer esse direito, contudo sem êxito.

Os indicadores citados nesta seção são referenciados por Mortatti (2013, p. 21) ao apresentar o seguinte diagnóstico:

Como se pode constatar, não são poucos os esforços e investimentos financeiros do governo e da sociedade civil brasileiros, a fim de atingir as metas globais que assegurem a efetivação do direito à educação e à alfabetização como base de toda a aprendizagem. E, de fato, todas as iniciativas implementadas, especialmente nas duas últimas décadas, podem ser consideradas importantes para saldar dívidas históricas relativas à educação e à alfabetização em nosso país. No entanto, a universalização da educação primária, não tem significado a universalização do acesso aos conhecimentos básicos, entre outras possibilidades, e são poucos os avanços na alfabetização de crianças.

Após as reflexões de Mortatti (2013) a respeito dos investimentos, avanços, melhoras e não avanços, iniciaremos o próximo tópico, que discute sobre a importância da alfabetização como promotora da cidadania e da qualidade de vida aos cidadãos.

3.3 Alfabetização como direito básico de todo cidadão

Mais do que garantir que todas as crianças tenham acesso e permanência nas escolas, transporte escolar de qualidade, merenda escolar, livros didáticos apropriados e professores formados em suas respectivas áreas de atuação, uma questão de necessidade básica ainda precisa ser solucionada: a não aprendizagem na alfabetização. Sobre isso, é importante ressaltar que os artigos elencados na Constituição Federal, na LDB, no ECA e em tantos outros acordos e planos ainda não conseguiram dar conta desse problema.

Neste tópico, tratamos da alfabetização, compreendida como item básico e prioritário para o efetivo exercício da cidadania, a melhoria da qualidade de vida, o cumprimento de direitos e deveres, a devida importância com a saúde e a melhora no efetivo exercício do

¹¹ Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/815193-proposta-atualiza-a-regulamentacao-do-fundeb-permanente/>. Acesso em: 10 dez. 2023.

trabalho, na autoestima e na perspectiva de vida e de futuro de suas gerações. Desta feita, citamos alguns pontos que se interligam positiva ou negativamente na cultura do povo, a partir da capacidade de ler e de quando não se aprende a ler no tempo certo, em que todo o conhecimento daí advindo vai sendo comprometido.

Segundo Ferri (2021), o Brasil já vivia uma tragédia silenciosa muito antes da pandemia de covid-19, quando, em Mato Grosso, o percentual de crianças alfabetizadas, ao final do 2º e 3º ano, não passava de 49% e, em muitos outros estados, atingia, no máximo, 25%. Segundo a autora, ocorreu um retrocesso de 51% ou mais no período de 2020 e 2021, em que, mesmo os alfabetizando tendo participado de algum modelo de aula, eles não conseguiram avançar para outros estágios e efetivar a apropriação da leitura.

A Unesco, em uma declaração sobre o assunto, afirma que:

[...] a alfabetização é um direito humano e as bases para a aprendizagem ao longo da vida. Capacita indivíduos, famílias e comunidades e melhora a sua qualidade de vida. Por causa de seu "efeito multiplicador", a alfabetização ajuda a erradicar a pobreza, reduzir a mortalidade infantil, conter o crescimento populacional, a alcançar a igualdade de gênero e assegurar o desenvolvimento sustentável, a paz e a democracia. (UNESCO, 2019).

A declaração expõe com clareza o que vem acontecendo ao longo dos anos no país, em que a alfabetização se encontra em um ciclo repetitivo no qual a criança não se alfabetiza no momento certo e a sua caminhada escolar fica prejudicada. Por sua vez, essa realidade reforça as desigualdades e a exclusão socioeconômica e cultural dessa criança e da família. Dentre tantos estudos que reforçaram a alfabetização como essencial para o ser humano, Barros (2016) trouxe dados afirmando que as pessoas alfabetizadas apresentam em torno de 77% de melhora em sua qualidade de vida, em detrimento das analfabetas, que ficam em 43%.

No mesmo estudo, Barros (2016) apresentou detalhes sobre o Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional (INAF), o qual constatou que 30% da população masculina brasileira de 15 a 64 anos de idade era composta de analfabetos funcionais e, entre as mulheres na mesma faixa etária, chegava a 25%. Esses aspectos foram de relevância para esta pesquisa pelo fato de apontar para adolescentes, jovens e adultos, que, de acordo com o mesmo estudo, passaram, em sua maioria, pelos bancos escolares, no entanto, não foram alfabetizados, comprovando que a democratização não resolveu o problema da não aprendizagem.

No estado de Mato Grosso, em 2019, o IBGE considerou que 5,9% da população acima de 15 anos de idade se enquadrava como não alfabetizados, cujos dados, há muito tempo, dispararam o alarme da educação. Torna-se importante ressaltar ainda que uma parcela

significativa de jovens segue com problemas de alfabetização ao longo de todo o período de escolarização básica e, por fim, no ensino superior.

Essa realidade foi demonstrada nas avaliações de 2018 e divulgada, em 2019, no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), em que o Brasil se encontrava com os piores desempenhos dos países da América do Sul, acima apenas da Argentina e do Peru. Ademais, dentre os 79 países participantes, metade dos estudantes brasileiros ficou nos níveis iniciais de leitura e letramento, mostrando que os problemas na base se estendem por toda a vida estudantil (Brasil,2019).

Consideramos elementar a plena alfabetização, pois compreendemos que esse é o pré-requisito para se ler, interpretar, escrever corretamente e compreender os diferentes contextos sociais. Contudo, a observação dos dados apresentados nesta dissertação denota que as leis por si só são ineficientes no enfrentamento da amplitude das questões relacionadas à alfabetização ao não incluir ou desconsiderar o analfabetismo funcional, cujo termo significa basicamente que o indivíduo pode aprender a ler e a escrever, contudo não consegue empregar a leitura e a escrita em prol de si mesmo e de outrem.

A não alfabetização, como declarou o Instituto de Ensino de Pesquisa (INSPER), leva a perdas de potencial econômico e gera uma maior pressão na demanda por serviços sociais. Estudos já revelaram que um cidadão ou uma cidadã que se alfabetiza tem o dobro da renda, 26% mais chances de ter um trabalho formal e 11% mais chances de ter uma boa saúde em relação a quem não se alfabetizou (INSPER, 2017).

Quando observamos pesquisas relacionadas à pobreza, à falta de oportunidades, aos ganhos menores, às entrevistas de emprego e, até mesmo, à redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), um ponto comum converge para esses temas: a alfabetização. A ausência de uma alfabetização plena, ou consolidada, priva as pessoas da liberdade e do direito de escolhas em todos os setores de suas vidas, inclusive na escolha do curso superior, remetendo-as para onde a sua leitura e a fraca escrita alcançam, que geralmente são os cursos menos concorridos.

Quanto à problematização do aparato legal, na próxima seção, trataremos das políticas públicas de alfabetização implementadas no Brasil, com vistas a superar o pertinente e preocupante quadro da não alfabetização das crianças no tempo considerado certo.

4 POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO E AVALIAÇÃO NO BRASIL

Esse é o problema da educação brasileira: busca-se resolver apenas a quantidade de carteiras nas salas de aula. Fica faltando a qualidade do ensino, e portanto, de aprendizagem.

(Magda Soares, 2015).

Magda Soares (2015) destaca um problema recorrente no Brasil, em que se busca levar as crianças até a escola e colocá-las nas salas de aula, contudo, daí em diante, não se proporciona coerentemente as condições para que elas aprendam, pelo contrário, em âmbito geral, posterga-se a melhora da qualidade da educação e da alfabetização para a próxima década e, dessa forma, as metas são sempre adiadas.

Esta seção foi escrita com o objetivo de apresentar um breve histórico acerca das políticas públicas de alfabetização e avaliação no Brasil, a partir do ano 2000, trazendo os propósitos para os quais elas foram implementadas, e de tecer considerações a respeito disso.

4.1 Políticas públicas de alfabetização: o que são e por que existem?

A partir de meados da Primeira República, começou-se a discutir sobre a alfabetização no país, elencando, nesses momentos, as ações necessárias para a melhoria dessa questão. No entanto, foi a partir da promulgação da Constituição Federal (Brasil, 1988) que de fato se materializaram as ideias as quais, transformadas em leis, começaram a sair do papel.

Em primeiro plano, foram escritos e aprovados os documentos que asseguravam legalmente a oferta da educação e da alfabetização para todos, como a LDB e o ECA, que regulamentam a oferta de políticas públicas para a educação em geral.

Mortatti (2013), em um balanço crítico sobre a década da alfabetização no Brasil, apresenta um retrospecto a respeito das discussões acerca do surgimento das políticas de educação e alfabetização no país:

No Brasil, as discussões sobre a necessidade de definição de políticas públicas para educação e alfabetização se intensificaram já no final da década de 1980, como resultado do processo de redemocratização do país que culminou com a elaboração da Constituição Brasileira de 1988. No entanto, foi nas décadas de 1990 e 2000, especialmente a partir da votação, pelo Congresso Nacional, em 2001, do Plano Nacional de Educação (PNE), que governos brasileiros com crescente pressão e participação crítica e propositiva de segmentos organizados da sociedade civil, com crescente parceria também do setor privado – passaram a definir e implementar, sistematicamente, políticas públicas para a educação e a alfabetização, conforme previstas na Constituição de 1988 e em cumprimento aos compromissos e metas

estabelecidos por organismos multilaterais, aos quais o Brasil também aderiu (Mortatti, 2013, p. 18–19).

Vários países do mundo, como apresentado anteriormente, estavam discutindo e pactuando ações entre si, com a finalidade de romper com o analfabetismo infantil. Concernente a isso, pode-se dizer que as políticas seriam ações implementadas para resolver algum problema que infringe os direitos da sociedade, anteriormente garantidos, seja em qual área fosse. No entanto, referimo-nos à educação e, mais especificamente, à alfabetização.

Como sugerido por esses documentos, no ano 2000, começou a ser discutida uma política de educação, a qual vigorou a partir de 2001, como o primeiro PNE, com validade até 2011. Segundo Bonamigo *et al.* (2011, p. 6):

O Plano Nacional de Educação: 2001-2010 estabeleceu os seguintes objetivos para a educação brasileira: a elevação global do nível de escolaridade da população; melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso à escola pública e à permanência, com sucesso nela, e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e da participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares e equivalentes.

Com o fechamento do ciclo dessa primeira política de educação, observou-se que muitas metas haviam sido atingidas, preferencialmente no sentido do acesso às salas de aula. Contudo, constatou-se que as questões relacionadas à alfabetização não haviam sido contempladas nos dez anos de vigência desse PNE, e as ações relacionadas aos investimentos, à qualificação de professores, ao acesso à educação infantil, à alfabetização e à qualidade do ensino ficaram aquém daquelas mencionadas nos documentos oficiais.

Em análise dos resultados obtidos com essa primeira política, a CONAE assim se pronunciou:

A educação de qualidade deveria ser o ponto de partida para a melhoria da sociedade. Para isso, é necessário fazer primeiramente uma reforma na própria educação. Constitui-se, portanto, em uma meta ainda a ser atingida em âmbito nacional. A implantação de um regime de colaboração, unindo sob a mesma perspectiva as esferas Federal, Estaduais e Municipais de ensino. Atualmente, entretanto, ocorre a submissão destas três esferas ao regime nacional iniciado ainda com as definições contidas na Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional, em 1996 (CONAE, 2010, p. 8).

Finalizados os dez anos desse documento, começaram outras discussões a respeito de uma nova política, que, após ampliação, contemplaria as lacunas deixadas pelas anteriores. Essa discussão e elaboração do novo documento demorou mais que o previsto e, somente em maio

de 2014, foi aprovado e entrou em vigência. Ele se materializou no novo PNE, com duração de mais dez anos, contando de 2014 a 2024, com 10 diretrizes e 20 metas, em que foram incluídas as ações a respeito da oferta da educação infantil, da alfabetização, da formação de professores e de outros detalhamentos significativos.

Em relação ao último PNE, já escrevemos sobre ele no capítulo anterior. Entretanto, consideramos importante ressaltar que os objetivos das políticas de alfabetização são ou deveriam ser para orientar, corrigir, auxiliar, promover, articular e/ou sanar os problemas crônicos ligados ao assunto, os quais infringem os direitos das crianças, assegurados pelas leis maiores do país.

Nesse sentido, apresentamos um breve recorte das ações implementadas na área da alfabetização nos últimos 20 anos, no âmbito das políticas e dos programas de alfabetização. Em 2001, foi aprovado o PNE, com duração até 2010, em que as questões acerca da alfabetização ficaram de fora.

Por conta disso, em 2003, a Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados apresentou um relatório sobre a alfabetização infantil, desenvolvido por cientistas da área, no qual a conclusão foi de que as políticas, as práticas, os currículos de formação e a capacitação dos professores alfabetizadores não haviam acompanhado a evolução científica e metodológica ocorrida em todo mundo. Segundo esse relatório, seria preciso reelaborar e reordenar os caminhos do país para que de fato ocorressem transformações e melhorias em todas as áreas citadas no relatório.

No mesmo ano (2003), foi criado o programa Brasil Alfabetizado, o qual visava ampliar a oferta da alfabetização para jovens, adultos e idosos, elevando, assim, o nível de escolaridade do povo brasileiro. Em 2005, o governo federal lançou o programa Pró-Letramento, que visava promover o aperfeiçoamento dos professores, com a perspectiva de melhorar a alfabetização das crianças. Seguidamente, em 2007, foi apresentado o Pra Ler, que se constituiu em um programa de apoio à leitura e escrita.

Em 2011, a Academia Brasileira de Ciências, em um extenso estudo sobre as questões da alfabetização e suas debilidades no país, apresentou um relatório sobre a aprendizagem infantil, e uma das observações relatadas foi a de que:

Parte do problema deve-se tanto à falta de recursos e má utilização destes, quanto à ausência de uma política nacional eficaz de atração, seleção e retenção de melhores professores. Outra parte ao descompasso entre as políticas específicas de atenção às crianças (antes da escola e na alfabetização) e as recomendações que decorrem de evidência científica internacional (Academia Brasileira de Ciências, 2011).

Em 2012, foi instituído e lançado o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), com o objetivo de criar estratégias para que, ao final do 3º ano do ensino fundamental, todas as crianças estivessem alfabetizadas (Brasil, 2012).

Esse programa não foi uma iniciativa do setor público, mas, sim, incorporado e implementado pelo governo federal, por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com a implementação de propostas definidas pelo setor privado, mediante o movimento Todos pela Educação, a fim de cumprir a Meta 2 estabelecida por ele: “toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos” (Todos pela Educação, 2006).

Aliada a esse compromisso, em 2013, o MEC estabeleceu a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), um dos instrumentos do SAEB, que avaliava os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa, a alfabetização em matemática e as condições de oferta do ciclo de alfabetização das redes públicas. Por essa avaliação, passavam todos os estudantes do 3º ano do ensino fundamental matriculados nas escolas públicas no ano da aplicação da avaliação (Brasil, 2013).

Após quase quatro anos de discussão, debates e inúmeras emendas, foi aprovado, entrando em vigor no mesmo ano de 2014, o novo PNE, sendo considerado uma política pública de educação, no qual foram elencados os itens que haviam ficado de fora no documento de 2001, cuja vigência expirará em 2024.

Seguindo nessa linha do tempo, no ano de 2017, foi promulgada a BNCC, a qual definiu que a alfabetização das crianças deverá ocorrer até o 2º ano do ensino fundamental, com o objetivo de garantir o direito fundamental de aprender a ler e escrever, apresentando, de maneira objetiva, as habilidades que devem ser desenvolvidas no 1º e 2º ano, possibilitando que os professores avaliem o nível de desenvolvimento dos alunos e definam estratégias adequadas de ensino, estabelecendo conteúdos essenciais e competências que as crianças e os adolescentes deverão desenvolver na educação básica (Brasil, 2018).

Seguidamente, em 2018, criou-se o Programa Mais Educação, com o objetivo de apoiar escolas no processo de alfabetização dos estudantes de todas as turmas do 1º e 2º ano do ensino fundamental, com vistas a combater a estagnação dos baixos índices registrados pela ANA (Brasil, 2018).

Em 2019, surgiu a Política Nacional de Alfabetização (PNA), a qual resulta da relevância do tema aos olhos da sociedade brasileira, que exige cada vez mais dos governantes e gestores públicos um maior cuidado e empenho em prover uma formação básica de qualidade a todos os cidadãos, mas também é consequência de uma realidade educacional que revela a

urgência de mudança na concepção de políticas voltadas à alfabetização, à literacia e à numeracia (Brasil, 2019).

Com o objetivo de capacitar e aperfeiçoar o conhecimento de professores, nos esforços de melhorar o desempenho dos alunos brasileiros no processo de alfabetização, em 2020, ocorreu o lançamento do programa Tempo de Aprender, conciliando conhecimento científico sobre literacia e práticas pedagógicas (Brasil, 2020).

Em junho de 2023, o MEC apresentou o compromisso nacional Criança Alfabetizada, uma nova política de alfabetização brasileira que vai subsidiar ações concretas dos estados, dos municípios e do Distrito Federal para a promoção da alfabetização de todas as crianças do país, cujo objetivo é garantir que 100% das crianças brasileiras estejam alfabetizadas no fim do 2º ano do ensino fundamental, conforme previsto na Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE), além de garantir a recomposição das aprendizagens, com foco na alfabetização de 100% das crianças matriculadas no 3º, 4º e 5º ano, tendo em vista o impacto da pandemia para esse público (Brasil, 2023).

Ao observarmos a linha temporal aqui apresentada, podemos concluir que, no decorrer dos últimos 20 anos, não faltaram ações que sumariamente visavam corrigir os déficits relacionados à alfabetização das crianças brasileiras. Dentre essas ações, ocorreram, até o momento, três políticas públicas e vários programas, ambos como tentativas de garantir um dos direitos básicos e essenciais das crianças, que é a alfabetização.

Como citado em vários pontos deste texto, a garantia do acesso não esteve atrelada à qualidade do ensino oferecido no país, sendo que uma das metas das políticas foi e é a de encurtar essa distância, cuja tarefa, até o momento, é considerada inatingida.

Mediante a demanda e diante das políticas, surgiram os programas, que, de forma mais dirigida e pontual, visaram resolver o problema da qualificação dos profissionais que atuam nas classes de alfabetização porque “O desafio de se implementar uma educação de qualidade não pode ser enfrentado sem que os profissionais da educação tenham uma formação de qualidade, tanto inicial quanto continuada, além de planos de cargos e salários que promovam maior profissionalização.” (Brasil, 2008b, p. 20).

Partindo do pressuposto de que quem está diretamente ligado ao alfabetizando é o professor, logo, estar qualificado se liga diretamente à aprendizagem final dos estudantes. Esse foi o objetivo principal dos programas Pró-Letramento e PNAIC, apresentados na Seção 2. Segundo o Sistema Eletrônico de Informações ao Cidadão (e-SIC) (Brasil, [s.d]), teoricamente, foram formados, entre os anos de 2011 e 2013, por meio do Pró-Letramento, mais de 40 mil professores, o que ocorreu nos anos subsequentes mediante o PNAIC, que ofereceu uma

formação em alfabetização a mais de 300 mil professores apenas entre 2013 e 2014, atingindo mais de 3 milhões de alunos (1º ao 3º ano) das classes de alfabetização nos relativos anos (Brasil, 2015).

Sobre esses programas, Gatti, Barreto e André (2011, p. 257) apontam que:

Evidências fragmentadas dão indícios de que muitos deles são bem aceitos pelos professores, outros despertam resistências, porque não correspondem às suas necessidades e às suas expectativas, e as dificuldades na sua implementação são de natureza diversa. Trata-se de ações que dependem de condições infraestruturais e de funcionamento das administrações diretamente responsáveis pela manutenção da educação básica, que, nem sempre, estão dadas, a despeito dos aportes do governo federal.

E, mesmo após números tão expressivos de professores alcançados pelos referidos programas e o quantitativo de estudantes de alfabetização atrelado a eles, foram verificados resultados pouco expressivos em termos de estudantes alfabetizados. Nesse sentido, Nóvoa (2007, p. 7) assegura que:

Estas propostas não podem ser meras declarações retóricas. Elas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente.

Ao observarmos o quantitativo de professores cadastrados nesses programas, temos a falsa sensação de uma ampla capacitação desses profissionais, entretanto a realidade configurada se constitui na ocorrência de rejeição em larga escala. Eles participam sem se envolver com a construção desse tipo de política pública e programas, devido ao distanciamento dos agentes alfabetizadores, e se sentem excluídos da discussão de um processo em que são agentes fundamentais.

Com isso, permanecem resistentes às mudanças nas concepções e práticas, demonstrando um silenciamento, talvez por não serem ouvidos, como observam Gatti e Barreto (2009, p. 201–202): “Outra razão comumente invocada nos estudos críticos sobre formação continuada é a limitada, senão ausente, participação dos professores na definição de políticas de formação docente [...]”.

O modelo utilizado até o momento, em que determinados grupos pensam e estruturam e os agentes públicos implementam as políticas e programas, em desconexão com a real estrutura escolar e os agentes da sala de aula, é ineficaz quando exclui da elaboração quem de fato coloca em funcionamento cada linha do que foi projetado por outrem (Mello, 2018).

Nota-se, nas políticas de educação e, especialmente, de alfabetização, que os professores se constituem como os principais agentes de transformação da realidade imposta ao longo do tempo no país, com relação à alfabetização das crianças no tempo certo. Contudo, eles continuam sendo ignorados, com suas demandas, angústias e falta de suporte humano, e os olhos permanecem fechados para as condições reais de trabalhos dos alfabetizadores nas escolas, cujos desafios são excluídos das políticas e dos programas, devido à ausência desses profissionais nos grupos de trabalho que pensam e os elaboram, representando essa realidade (Mello, 2018).

Como conhecedor da educação e da formação docente no Brasil, Nóvoa pontua que “Não conseguiremos evitar a ‘pobreza das práticas’ se não tivermos políticas que reforcem os professores, os seus saberes e os seus campos de actuação, que valorizem as culturas docentes” (Nóvoa, 2007, p. 5).

Isso posto, é notório que, nos últimos 20 anos, não faltaram políticas e programas de alfabetização, sendo, inclusive, alguns implementados em todo o país e outros, em estados específicos, todos com o mesmo objetivo: alfabetizar as crianças.

4.2 A implementação de políticas públicas de alfabetização e avaliação em âmbito nacional

Em especial, a avaliação ganhou um capítulo especial a partir da Conferência de Educação Para Todos, realizada na Tailândia, em 1993, quando, por meio da elaboração do Plano Decenal de Educação (já referenciado nesta dissertação), incorporaram-se as ações sobre a alfabetização, que seriam implantadas pelos países presentes e assinantes do acordo. Dentre eles, o Brasil, no qual foi percebida a necessidade de observação e monitoramento sistemáticos, a fim de averiguar se as ações implementadas surtiriam resultados.

Vale lembrar que setores da sociedade foram os primeiros a observar que os caminhos da alfabetização pelo mundo e, inclusive, no Brasil necessitavam de mudanças e que o direito de ser alfabetizado precisava ser garantido. Desta feita, para verificar se essa garantia estava sendo respeitada, cada país elaborou, a partir de então, instrumentos de avaliações de alfabetização.

No Brasil, essa missão ficou a cargo do INEP, o qual, como citado no início deste subitem, foi responsável por elaborar e implementar o primeiro instrumento de avaliação da alfabetização no país, bem como analisar os resultados, divulgando-os para que fossem desenvolvidos políticas e programas direcionados para os anos iniciais do ensino fundamental.

Segundo o documento, ele seria um instrumento diagnóstico com vistas a investigar o processo de aquisição das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em língua portuguesa e matemática, que esteve em vigor até 2016. Eram aplicadas duas vezes ao ano, tendo a possibilidade de o professor verificar a apropriação da aprendizagem no decorrer do ano por parte dos alunos.

De acordo com Gontijo (2012, p. 607), para que os indivíduos continuem a aprender:

Um sistema de avaliação é o melhor mecanismo para atender às finalidades de controle, porque, mesmo que os resultados da Provinha Brasil não estejam sendo utilizados pelo MEC para compor os índices nacionais de desenvolvimento da educação, a existência da avaliação produz efeitos singulares nos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, a Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial tem contribuído para a organização do ensino nas escolas.

No ano de 2013, a ANA foi agregada ao SAEB como instrumento de:

1) avaliação censitária, de larga escala, externa aos sistemas de ensino público, aplicada no ciclo de alfabetização; 2) utilização de procedimentos metodológicos formais e científicos para coletar e sistematizar dados e produzir índices sobre o nível de alfabetização e letramento dos alunos do ciclo de alfabetização do ensino fundamental, e sobre as condições escolares que incidam sobre o processo de ensino e aprendizagem; 3) contribuição para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados; 4) promoção da melhoria da qualidade do ensino, da redução das desigualdades e da democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional; 5) disponibilização de informações sistemáticas sobre as unidades escolares (Brasil, 2018, p. 13).

O documento básico da ANA (Brasil, 2013a, p. 7) apontava que um dos principais objetivos dessa avaliação era a de diagnosticar como se dava o processo de alfabetização nas escolas públicas do país, elencando especificidades das escolas, dos professores, dos estudantes e das características das regiões, mapeando-as para elaboração e implementação de políticas mais específicas e detalhadas, que de fato auxiliassem na transformação da realidade da alfabetização no Brasil.

Sobre a utilização dos resultados dessas avaliações, Alavarse, Machado e Arcas (2017, p. 1.371) afirmaram que:

[...] conhecer e utilizar os resultados das avaliações externas nas salas de aula e cotejá-los com as avaliações internas significa compreendê-los não como um fim em si mesmo, mas sim como possibilidade de associá-los aos esforços de desencadear transformações necessárias, no sentido de fortalecer a qualidade da escola pública

democrática, que é aquela que deve se organizar para garantir a aprendizagem de seus alunos.

Em junho de 2018, o INEP implementou mudanças significativas no sistema de avaliação da educação básica no Brasil, consolidando os diversos métodos anteriormente empregados em um único sistema: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Essa unificação, alinhada às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), determinou que alunos dos 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio fossem avaliados. Diferentemente das séries do ensino fundamental, que seriam testadas em português e matemática, o 3º ano do ensino médio também incluiria provas de ciências. Esse modo de avaliação começou a valer a partir de 2019 e ficou acordado que a educação infantil, a qual inclui as creches, também participaria da avaliação, por meio de questionários respondidos pelos professores.

Desde então, a partir de 2019 e a cada dois anos, entre críticas e elogios, tal instrumento passou a ser utilizado, expondo as lacunas na qualidade do ensino ofertado e as deficiências das próprias políticas educacionais e avaliativas, que podem servir para promover a reflexão e a transformação nas salas de aula, por meio das discussões promovidas pelas unidades escolares (sendo este o primeiro objetivo da instituição em relação às avaliações), visando, após análise dos resultados, implementar ações direcionadas para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem. Entretanto, abriram-se lacunas para outros tipos de abordagens que enfocam unicamente os resultados, promovendo, para isso, atividades que buscam gerá-los, ignorando o processo que proporciona o aprendizado.

Nesse sentido, reiteramos que, ao promover a qualidade para o ensino, o aluno será capaz de aprender de tal forma que a avaliação será o retrato de sua aprendizagem. Caso contrário, continuaremos com inúmeras políticas e os mesmos resultados, apresentando menos de 50% de crianças realmente alfabetizadas. Os governos vêm apresentando moedas de troca, que servem como estímulos aos estados e municípios para terem acesso a um número maior de verbas, as quais se apresentam vinculadas aos resultados dessas avaliações.

É necessário reconhecer que muito precisa ser feito no sentido de assumir, como política de estado, a formação continuada dos professores, em especial, a dos que se dedicam à alfabetização, tendo em vista que os esforços feitos nos últimos anos nos parecem ainda insuficientes para dar conta da gravidade da questão.

5 FLUÊNCIA EM LEITURA E AVALIAÇÃO EM MATO GROSSO: ANÁLISE DO PROGRAMA ALFABETIZA MT

A alfabetização serve como instrumento vital para permitir que uma pessoa empregue conhecimento e informação para sua vida próspera e feliz, oferecendo, portanto, uma oportunidade generosa para o exercício consciente dos direitos humanos e liberdades fundamentais proclamados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos.
(Sr. Natsagiin Bagabandi).

Assim como nas demais seções, a epígrafe escolhida para iniciar esta seção reedita a importância da alfabetização, ao reconhecê-la, conforme faz Natsagiin Bagabandi, como vital para que uma pessoa tenha consciência dos seus direitos e lute por eles.

Esta seção trata da análise dos resultados das avaliações em fluência leitora, realizadas pelo programa Alfabetiza MT, no estado de Mato Grosso, nos anos de 2021 a 2023. As análises das avaliações diagnóstica, formativa e somativa, publicizadas pelo programa, consideraram aspectos observados nas entrevistas realizadas, iniciadas com a apresentação dos perfis de formadores do programa e coordenadores pedagógicos que atuaram nos anos de 2021 a 2023 no município de Mirassol d'Oeste (MT). Eles narraram e observaram os desdobramentos das formações, a prática pedagógica e a aprendizagem das crianças e argumentaram, a partir de suas vivências na arena da alfabetização, os pontos fortes e frágeis do referido programa.

Desta feita, por meio dos dados coletados na Plataforma Mato Grosso e no sistema Avalia MT e das informações geradas por meio de questionários e entrevistas, tecemos considerações acerca dos questionamentos da pesquisa: como foi o desdobramento do Alfabetiza MT nos seus três primeiros anos de implementação? Os índices de aprendizagem dos alfabetizados melhoraram? Em que medida?

Em relação aos resultados das avaliações diagnóstica, formativa e somativa, realizadas, nos anos de 2021 a 2023, pelo programa Alfabetiza MT, apresentamos os dados de todo o estado, expressos nos gráficos e mapas presentes nesta pesquisa, e, em seguida, ativemo-nos aos resultados do município de Mirassol d'Oeste.

5.1 Os indicadores avaliativos e a apropriação da habilidade de fluência em leitura pelos alfabetizados de Mato Grosso

A partir do lançamento do programa Alfabetiza MT, em agosto de 2021, ficaram estabelecidos instrumentos avaliativos para monitorar as ações do programa e a aprendizagem dos estudantes das turmas de 1º e 2º ano. Em ambas as turmas, seriam realizados protocolos de

avaliação diagnóstica para observar em qual nível de aprendizagem os estudantes se encontravam no retorno da pandemia e, somente para as turmas de 2º ano, seriam aplicadas as avaliações formativa, somativa e de fluência para examinar a apropriação especificamente em leitura.

A avaliação da fluência em leitura consistia na aferição da capacidade de os alunos lerem, com velocidade e precisão (automaticidade), um número de palavras dicionarizadas, termos inventados, de modo isolado, e um pequeno texto narrativo em um determinado tempo, seguido de três perguntas voltadas à compreensão textual.

Em 2021, de 25 de outubro a 5 de novembro e de 7 a 12 de dezembro, estudantes do 2º ano do ensino fundamental fizeram as primeiras avaliações nos moldes do programa Alfabetiza MT (Mato Grosso, 2021). Conduzindo esse processo, estava o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), em conjunto com a Associação Bem Comum (ABC).

A Associação Bem Comum (ABC), fundada em 2018, é uma pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, constituída sob a forma de associação civil, de caráter educacional, que tem como objetivo, dentre outros, contribuir para elaborar e/ou executar políticas públicas em áreas que promovam o desenvolvimento humano integral nos aspectos da educação. É formada por experientes profissionais da gestão pública com atuação na rede de escolas municipais e na gestão da educação dos diversos estados (ABC, 2018).

Sobre o grupo ABC, encontramos ainda as seguintes informações:

A Associação Bem Comum (ABC), fundada em 2018, é uma pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, constituída sob a forma de associação civil, de caráter educacional, que tem como objetivo, dentre outros, contribuir para elaborar e/ou executar políticas públicas em áreas que promovam o desenvolvimento humano integral nos aspectos da educação. É formada por experientes profissionais da gestão pública com atuação na rede de escolas municipais e na gestão da educação dos diversos estados. Somos a instituição responsável pelos programas Educar pra Valer (EpV) e da Parceria pela Alfabetização em Regime em Colaboração (PARC), em parceria com outras conceituadas organizações não governamentais (ONGs) (ABC, 2018).

A ABC (2020) afirma possuir uma equipe com coordenadores experientes em gestão de escolas no município de Sobral e/ou em programas na Secretaria de Educação do Ceará.

Seu trabalho consiste em acompanhar de perto, a partir da interação com as Secretarias Municipais de Educação e de visitas in loco, a implementação das medidas adotadas pelos municípios integrantes dos programas para melhorar os resultados de sua rede. A experiência de Sobral já consolidada e a do Ceará em que o Estado, desde 2007, vem empreendendo uma forte liderança junto aos municípios, dentro de um pacto pela

alfabetização das crianças na idade certa, vêm mostrando que é possível melhorar rápido os resultados de aprendizagem, e com equidade.

Esse grupo vem trabalhando em parceria com a Fundação Lemann, Fundação Vale, Instituto Natura e B³ Social, que são instituições privadas. No estado de Mato Grosso, o grupo conduz a gestão do programa Alfabetiza MT desde a sua implantação em 2021. Na produção dos instrumentos avaliativos, implementação, realização e análise dos resultados, estão o CAEd e a UFJF, que atuam na execução de programas de alfabetização em 16 estados brasileiros. Os resultados desses processos avaliativos são divulgados mediante a Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC).

O Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) é um centro de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), que reúne professores, pesquisadores e colaboradores atuantes nas áreas de avaliação e políticas públicas educacionais. Ele é parte integrante da Faculdade de Educação da UFJF e contribui para a melhoria da educação das redes públicas de ensino do Brasil, dedicando-se principalmente ao desenvolvimento de instrumentos e sistemas de avaliação e gestão da educação básica e programas de capacitação e desenvolvimento profissional.

Desde a sua criação, em 2001, o Centro marca o cenário educacional brasileiro com importantes contribuições, cujo crédito se deve, em especial, ao ambiente inovador de pesquisa e produção de conhecimento da universidade pública brasileira (CAEd, 2021). Ele se apresenta como referência em avaliação educacional em larga escala, formação de gestores da educação pública e desenvolvimento de tecnologias de gestão escolar.

Com foco em pesquisa e produção de medidas de desempenho e fatores relacionados à aprendizagem dos estudantes, o CAEd atua há mais de 20 anos em parcerias com o governo federal, as redes municipais e estaduais de ensino e as instituições e fundações da área educacional. São muitas as ações e os projetos desenvolvidos pelo Centro, inseridos em diferentes contextos, cujo objetivo é sempre o mesmo: garantir a todas as crianças e a todos os jovens o seu direito de aprender (CAEd, 2021).

Os dados das avaliações, as orientações sobre como utilizar o instrumento e as sugestões de como interpretar os dados e inferir posteriormente nos pontos de fragilidade descoberto nos níveis de fluência dos estudantes estão disponibilizados na Plataforma Mato Grosso, administrada pelo próprio CAEd e acessada mediante senha específica.

A respeito da Fundação Lemann, Instituto Natura e B3 Social, não encontramos a função e a participação delas no programa, mas notadamente são empresas privadas exercendo

influência sobre a educação, nesse caso, na alfabetização das crianças no estado de Mato Grosso.

Após contextualizar os entes envolvidos no programa Alfabetiza MT, discorreremos sobre algumas observações acerca do processo avaliativo de 2022. Devido ao retorno não totalmente presencial dos estudantes, em decorrência da pandemia de covid-19, por receio dos pais ou responsáveis em trazê-los de volta à escola, ocorreu a ausência de grande parcela dos estudantes no período da primeira realização das avaliações.

Os gráficos e mapas, a seguir, apresentam a participação dos estudantes do 2º ano do ensino fundamental dos municípios de Mato Grosso nas avaliações de fluência em leitura a partir de 2021. Mais detalhadamente, os gráficos apresentam os percentuais de alunos pré-leitores, leitores iniciantes e leitores fluentes, cuja classificação foi elaborada e descrita pelo próprio CAEd e explicitada mais adiante neste texto.

Por sua vez, os mapas sintetizam a classificação dos estudantes de 2º ano dos municípios mato-grossenses quanto ao nível de leitura, cujos percentuais retratam os estudantes da região oeste, contudo, observaremos apenas Mirassol d'Oeste, de acordo com as informações disponíveis na Plataforma Mato Grosso por meio do PARC e no sistema Avalia MT.

Informamos ainda que tivemos dificuldades para ter acesso aos referidos gráficos e mapas com os percentuais das avaliações diagnóstica, formativa e somativa sistematizados neste item, uma vez que, embora se apresentem como de domínio público, durante a pesquisa, isso não se configurou. Tais plataformas são investidas de senhas, cujos portadores são pessoas específicas da própria SEDUC e das Diretorias Regionais de Educação (DREs) e os gestores da educação municipal, os quais, em muitos casos, apresentam escusas quanto ao compartilhamento.

No caso desta pesquisa, alguns dados e uma senha de acesso foram concedidos por integrantes da coordenação do programa na SEDUC e a outra, pela coordenação do programa no município. Assim, apresentamos os dados gerais das avaliações de fluência em Mato Grosso, por meio dos mapas de fluência leitora, em que é possível visualizar a situação de cada município do estado quanto ao nível de leitura de sua rede. Apresentamos ainda os percentuais de fluência leitora da rede municipal de Mirassol d'Oeste, em que tecemos algumas considerações acerca dos dados apresentados.

Para a compreensão dos níveis de leitores apresentados a partir de agora, faz-se necessário que o leitor tenha em mente a definição do próprio CAEd, na qual os níveis indicados em todos os gráficos e percentuais correspondem aos seguintes indicadores:

Pré-leitor e seus níveis: estudantes que não dispõem de condições mínimas para realizar a leitura oral, ainda que de palavras isoladas

Nível 1: estudante não leu;

Nível 2: estudante disse letras, sílabas ou palavras que não constavam no item;

Nível 3: estudante nomeou letras isoladas;

Nível 4: estudante omitiu, substituiu ou inseriu fonema ou sílaba nas palavras;

Nível 5: estudante soletrou/silabou as palavras;

Nível 6: estudante leu até 10 palavras e 5 pseudopalavras;

Leitor iniciante: estudantes que leem palavras e pequenas sequências textuais, porém o fazem de forma pausada, em um padrão de leitura silabada;

Leitor fluente: estudantes que já venceram os desafios relacionados à decodificação das palavras e, por isso, leem de modo mais automático (PARC, 2021).

Sobre o instrumento avaliativo utilizado para coletar a leitura do estudante, temos as seguintes informações.

A gravação da leitura do estudante é feita por meio de um aplicativo do CAEd, que depois é analisada por um professor ou uma professora. Para a análise do desempenho em leitura do estudante, são levados em conta três critérios: precisão, que é a capacidade de ler corretamente as palavras escritas; velocidade ou automaticidade, que diz respeito à realização de uma leitura fluida, sem grandes pausas e dificuldades; e prosódia, que aponta para o uso correto dos aspectos tônicos e rítmicos do discurso, como a pausa na vírgula e a entoação interrogativa em uma pergunta. Além disso, o estudante pode ter de responder questões sobre o conteúdo do texto que leu (CAEd, 2021).

A avaliação de fluência se apresenta estruturada com três diferentes tarefas de leitura, organizadas com palavras, pseudopalavras e texto. As informações sobre o assunto podem ser encontradas no link: <https://parc.caeddigital.net>.

Palavras

Esta tarefa de leitura traz 60 palavras, sendo 40 estruturadas em sílabas canônicas e as demais em padrões silábicos variados. A primeira linha da tabela ao lado apresenta a média das 20 primeiras palavras com sílabas canônicas lidas corretamente.

Pseudopalavras

Já esta tarefa de leitura lista 40 palavras inventadas, ou seja, sem um significado, mas que foram criadas obedecendo à lógica de estruturação das palavras em língua portuguesa, considerando-se extensão, padrão silábico e relação entre fonemas e grafemas.

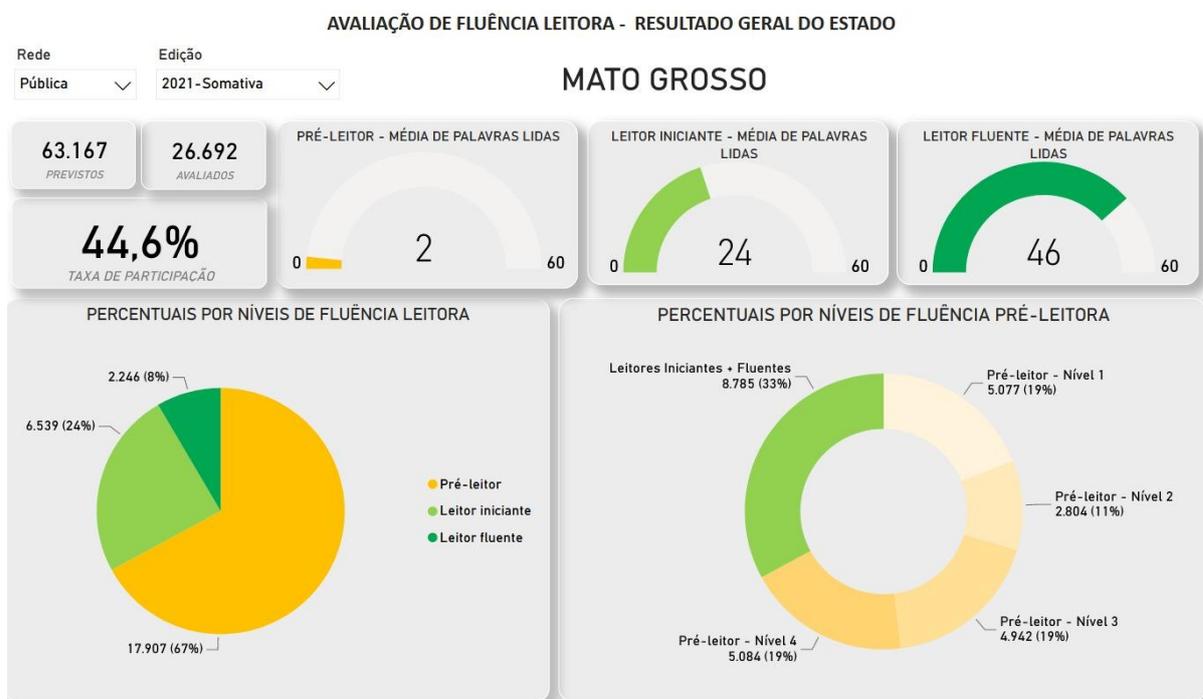
Texto

Por fim, leitores de palavras e pseudopalavras realizam a tarefa de leitura de um pequeno texto, cujos indicadores são: quantitativo de palavras lidas corretamente; precisão de leitura (razão entre o número de palavras lidas corretamente e o número de palavras lidas, multiplicada por 100); e percentual de acerto nos itens de compreensão textual (CAEd,2021).

De posse dessas informações, observemos os gráficos e mapas de fluência leitora de 2021 a 2023, por meio das avaliações diagnóstica, formativa e somativa. A avaliação de fluência leitora instrumentalizada pelo programa Alfabetiza MT se apresenta com o objetivo de verificar se os estudantes do 2º ano estão adquirindo a habilidade de leitura no tempo previsto, que, de acordo com a BNCC, seria nessa etapa escolar.

A seguir, apresentamos os gráficos e os mapas com os percentuais das avaliações de fluência, realizadas nos anos de 2021 a 2023, pelo programa Alfabetiza MT, de acordo com as informações apresentadas e problematizadas anteriormente.

Gráfico 1 – Avaliação de fluência leitora – Somativa de 2021 – Resultado geral de Mato Grosso



Fonte: CAEd//UFJF Produção: PARC/ABC (2021).

Em novembro de 2021, realizou-se a avaliação somativa, dado o retorno presencial dos estudantes às aulas. Nessa ocasião, observamos que, dos 26.692 alunos avaliados, 67% (19.907) foram categorizados como pré-leitores, 24% (6.539) como leitores iniciantes e 8% (2.246) como leitores fluentes.

As observações explícitas no Gráfico 1 mostram que, nessa avaliação somativa, que é aquela que tem por finalidade avaliar o aprendizado do estudante ao final de um ano letivo, nesse caso, realizada no término do ano letivo de 2021, a participação do percentual de estudantes no processo avaliativo em todo o estado foi inferior a 50%. Esse percentual representou a incerteza e a insegurança quanto ao retorno presencial, bem como a realidade do que ocorreu no período remoto na maioria das classes de alfabetização.

Esses indicadores, partindo das orientações do próprio CAEd, não podem ser computados como dados significativamente relevantes quanto à aprendizagem da leitura. Segundo orientações desse Centro, um fator muito importante na análise dos resultados das avaliações censitárias, para que os resultados médios possam ser generalizados, isto é, possam

representar o desempenho geral daquele grupo observado, é que a taxa de participação dos avaliados seja superior a 80% (CAEd, 2022, p. 40). Desse modo, a baixa participação pode ter camuflado a real situação pós-pandêmica dos alfabetizandos, como observado pela Fundação Carlos Chagas:

O período de suspensão das aulas presenciais trouxe indicações inquietantes: a desigualdade nas condições de oferta educacional, de acesso e realização das atividades propostas nesse período de suspensão das aulas presenciais implica riscos de tornar o processo educacional não mais apenas um reflexo da desigualdade existente “lá fora” e sim, ele próprio, um fator que pode acirrar tais desigualdades (Lima, 2021, p. 6).

O estudo de Mendes reforçou a fragilidade da aprendizagem da maioria das crianças brasileiras com relação ao período pandêmico, em que tiveram que estudar em casa:

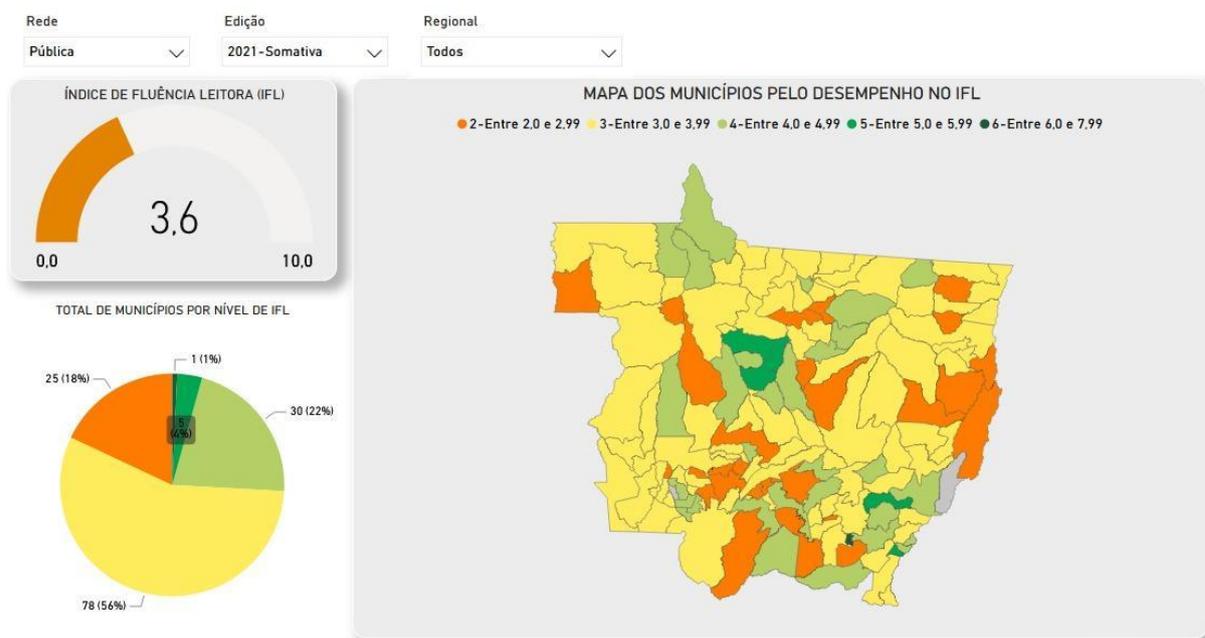
Um problema crucial da realidade brasileira é a falta de infraestrutura para estudar em casa. A pesquisa TIC Domicílios⁴ demonstrou que em 2018, entre os domicílios de classe C, 43% tinham computador e Internet, e 33% tinham apenas a conexão à Internet [sem computador]. A maioria dos domicílios das classes D e E não possuía acesso ao computador e nem à Internet (58%). O cenário é bastante diferente nas classes A e B, já que apenas 1% dos domicílios de classe A e 7% dos de classe B tinham somente conexão à Internet [sem computador], além de a presença de conexão à Internet juntamente com o computador ser mais comum em domicílios dessas classes (98% e 88%, respectivamente). Esses dados demonstram que muitos dos domicílios brasileiros não possuem condições para realização de trabalho ou estudo remotos por meio de computadores e Internet, problema mais comumente presente nas classes mais baixas (Mendes, 2020, p. 6).

Com as informações dessa avaliação, reforçou-se o que foi apresentado em todo o texto sobre o problema da não alfabetização. Mais do que em tempos anteriores, a aprendizagem da alfabetização apresentou prejuízos maiores no período pandêmico, segundo afirmam Andrade *et al.* (2013, p. 546):

A alfabetização tem sido um dos maiores desafios da educação brasileira. Muitos alunos encerram o seu ciclo sem que tenham desenvolvido a leitura e a escrita da forma esperada para a suas idades. Não por acaso, a maior parte dos programas governamentais de formação continuada concentram objetivos nos docentes deste segmento.

Nesse sentido, reiteramos que, além de investir na oferta de formação continuada para o professor alfabetizador, é necessária a implementação de uma política de valorização desse profissional e de políticas sociais que olhem para as famílias das crianças em processo de alfabetização com o cuidado e a atenção que elas precisam para que seus filhos tenham condições de progredirem em seus processos de alfabetização (Vieira; Mello, 2023).

Mapa 1 – Índice de fluência leitora dos municípios de Mato Grosso em novembro de 2021



Fonte: CAEd//UFJF Produção: PARC/ABC (2021).

Observando o mapa estadual, percebemos que, em 103 municípios (74%), os estudantes foram categorizados nos níveis de pré-leitores em suas várias categorias; em 35 municípios (27%), como leitores iniciantes, e, em 1 município (1%), foram categorizados como estudantes leitores fluentes.

Apenas com os dados dessa avaliação, um retrospecto prévio da aquisição da leitura poderia ser feito, mas sem generalização, dado o percentual de estudantes avaliados. Um quantitativo tão elevado de estudantes pré-leitores, no período pós-pandemia, aponta que, nessa faixa de idade,

[...] é menor a proporção de crianças de 6 a 10 anos matriculadas nos anos iniciais do Ensino fundamental com acesso a celulares e computadores, quando comparadas com os adolescentes dos anos finais e do Ensino médio; é maior a dificuldade para adaptar conteúdos curriculares e atividades pedagógicas a situações não presenciais (Lima, 2021, p. 26).

Contudo, esse primeiro resultado não representava a realidade da aprendizagem dos alunos matriculados na alfabetização no estado, afinal, eram mais de 60 mil estudantes matriculados e pouco mais de 26 mil foram avaliados. A maioria desses estudantes, na época, compunham a rede municipal de ensino e, segundo o estudo anteriormente citado, alguns fatores precisaram ser considerados nessa primeira avaliação:

Além da menor disponibilidade de recursos para oferecer alternativas viáveis para promover a aprendizagem remotamente, as 5.570 redes municipais de ensino têm sob sua responsabilidade a maior fatia da Educação Infantil (4 dos 5,2 milhões de matrículas entre 4 e 5 anos) e 2 em cada 3 meninos e meninas, em sua grande maioria entre os 6 e os 10 anos, que frequentam os anos iniciais do Ensino fundamental (Lima, 2021, p. 26).

Diante desses pressupostos, esses resultados iniciais, em tese, serviriam não só para subsidiar as ações da sociedade como um todo e, mais especificamente, da gestão pública e da comunidade escolar, para o enfrentamento do desafio, como também para repensar e implementar ações do programa Alfabetiza MT, que, com base no resultado dessa primeira avaliação, deveria implementar ações que proporcionassem subsídios mais estruturados para a continuação do programa no ano de 2022.

Sobre a queda nos níveis de leitura, no retorno presencial das aulas em 2021, Fontanive e Klein (2022), membros do Movimento pela Base, afirmam que, de acordo com os dados do SAEB 2021, houve queda de desempenho dos alunos, fruto do impacto da covid-19 na escola brasileira. A maior queda foi em leitura e escrita no 2º ano do ensino fundamental: a média de 750, em 2019, caiu para 726, cerca de meio desvio-padrão, ou seja, uma queda muito grande.

Partindo dessas análises, compreendemos os dados do gráfico ao visualizarmos, como pré-leitores, aqueles estudantes que, em um total de 60 palavras, em alguma medida, leram apenas 2; como leitores iniciantes, aqueles que, das mesmas 60 palavras, conseguiram ler 24, e, como leitores fluentes, foram considerados aqueles estudantes que conseguiram ler 46 das 60 palavras.

Um fato curiosamente observado é relacionado ao número de estudantes nessa primeira avaliação. Os dados mostram que 28.201 estudantes compareceram no dia da realização da avaliação, contudo, apenas 26.692 realizaram a atividade e 1.509 estudantes não a realizaram, surgindo aqui questionamentos relevantes para os que defendem a alfabetização como direito, com a inclusão de crianças deficientes ou com dificuldades de aprendizagem.

Se, para os estudantes ditos normais, houve prejuízos quase que irreparáveis, em relação às crianças atípicas, as perdas foram ainda maiores. Isso porque não constaram, nas diretrizes do programa, as ações voltadas a esse público e, ao que tudo indica, essas crianças não foram avaliadas e contabilizadas nesse primeiro momento, lançando sobre elas a invisibilidade, como se não existissem nas classes de alfabetização, cujo número está cada vez maior.

A Fundação Ricardo Mendes fez um sobrevoo educacional durante a pandemia, em vários países, observando alguns pontos sobre a covid-19 e a inclusão, tecendo algumas observações acerca do assunto, entre elas a de que:

O período de isolamento social e o contexto de pandemia afetam de maneira desproporcional a população com deficiência, que pode ser considerada mais vulnerável que a média da população em geral. Indício desse apontamento é que não há dados específicos e bem produzidos acerca da gravidade da doença entre esse grupo, além de seus membros enfrentarem diversos desafios quanto à discriminação nos sistemas escolar e de saúde e disponibilidade de informações acessíveis, e estarem sujeitos ao aumento da ansiedade decorrente da falta de apoio às suas especificidades (Mendes, 2020, p. 13).

Essa realidade expõe a fragilidade dos programas, que continuam afirmando, em seus slogans, que 100% das crianças serão alfabetizadas em um determinado período, contudo as crianças atípicas não aparecem em nenhuma meta dos programas, os quais também não asseguram suporte às turmas que acolhem essas crianças.

O período de dois anos, para os estudantes deficientes, foi exclusivamente remoto, dada as instruções acerca desse público. No entanto, a maioria deles não obteve suporte ou acesso aos meios tecnológicos por condições de saúde, financeiras, de acessibilidade, entre outras descritas no estudo. Assim:

Somada à exclusão social, está a questão de acessibilidade dos sites e aplicativos para as pessoas com deficiência. No Brasil, quase um quarto da população tem algum tipo de deficiência: segundo o CENSO do IBGE de 2010, 45,6 milhões de pessoas (23,9% da população). O uso da internet no Brasil se altera de maneira significativa quando se compara pessoas com e sem deficiência. No ano de 2016, 59,3% da população sem deficiência fazia uso da internet, contra apenas 36,8% da população com deficiência. O tipo e a severidade da deficiência também têm impacto sobre o uso de Internet e computadores (Mendes, 2020, p. 6).

Para que haja a inclusão com qualidade e equidade, Mendes (2020) aponta que, em observação aos diversos sistemas educacionais em voga em outros países e possíveis de serem adotados no Brasil, tanto em épocas normais quanto pandêmicas, pode-se realizar a implementação das seguintes ações:

Para promover a inclusão e a equidade na educação, os governos precisam mobilizar recursos humanos e recursos financeiros, alguns dos quais podem não estar sob seu controle direto. Formar parcerias entre os principais interessados que possam apoiar o processo de mudança é, portanto, essencial. Essas partes interessadas incluem: pais /cuidadores; professores e outros profissionais da educação; formadores de professores e pesquisadores; gestores nacionais, locais e escolares; gestores políticos e prestadores de serviços em outros setores (por exemplo, saúde, proteção infantil e assistência social); grupos cívicos na comunidade; e membros de grupos minoritários que correm risco de exclusão (Mendes, 2020, p. 21).

Apesar de, no Brasil, haver leis como forma de garantia de aprendizagem escolar para esses estudantes, é na implementação delas que aparecem os entraves. Em um documento

recente de 2015, encontramos redigido o Estatuto da Pessoa com Deficiência, conhecido como a Lei Brasileira de Inclusão, constando, no art. 27, que:

Constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015).

O artigo pressupõe políticas municipais, estaduais e federais de educação que assegurem a existência de um sistema educacional inclusivo. Como afirma Kassar (2011, p. 76), um sistema educacional inclusivo é:

Aquele que garanta o acesso ao estabelecimento educacional (garanta a matrícula e permanência do aluno) e que ofereça, quando necessário, atendimento educacional especializado para complementar ou suplementar o atendimento escolar (oferecido prioritariamente em salas de recursos multifuncionais).

Nesse sentido, as instituições de ensino devem ser apoiadas, estimuladas e estruturadas, tanto humana como física e materialmente, para que representem, no conjunto de suas ações, um sistema educacional inclusivo, que ofereça não só a matrícula, mas também a permanência desses alunos no ambiente de ensino. Para isso, são necessárias a adequação curricular, a acessibilidade e as estratégias práticas, que assegurem a escolarização de todos os alunos na faixa etária adequada (Michels; Garcia, 2014).

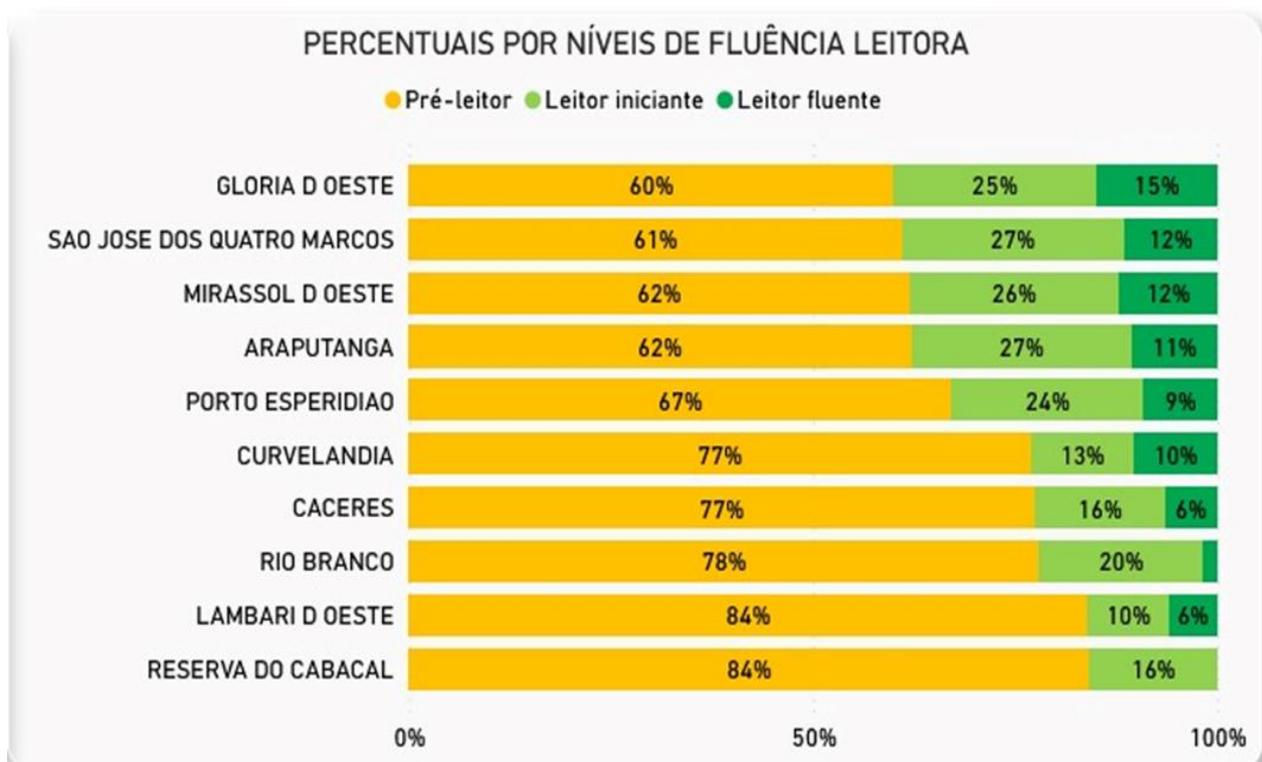
Feitas essas observações sobre esse grupo significativo de estudantes, voltemos aos dados da avaliação somativa realizada em 2021. Em termos gerais, ela demonstrou que, dos estudantes de 2º ano avaliados no período pós-pandemia, menos de 9% se apresentaram como leitores fluentes, ou seja, poderiam ser considerados alfabetizados, e os demais 91%, como alfabetizando em processo inicial de aprendizagem da leitura. Esses dados expuseram que o desafio de alfabetizar os estudantes na idade certa, cada vez mais, apresenta ser uma meta inatingível.

Além dos desafios citados acima, Vóvio (2023, p. 2):

[...] salienta que o contexto pós-pandêmico trouxe reflexões acerca da necessidade de haver consensos bem estabelecidos sobre o que se ensina e como se aprende no ciclo de alfabetização e, posteriormente, então, lançar-nos a uma grande aventura de adequar as aulas presenciais aos conhecimentos, às capacidades e às experiências das crianças. Em vez do lamento e do discurso sobre o que lhes falta, podemos tomar essa situação inédita e complexa como oportunidade para criar algo que tenha, em seu horizonte, a garantia do direito de todas as crianças aprenderem a ler e a escrever.

De maneira geral, compreendemos que as dificuldades enfrentadas pelas escolas de todo o país, durante e pós-pandemia, foram vividas também em Mato Grosso com relação às turmas de alfabetização. Subsidiados por esses aportes, os dados do ano de 2021, observados no Gráfico 2, trazem os percentuais de aprendizagem em leitura dos estudantes de Mirassol d'Oeste em relação à participação na avaliação somativa realizada no mês de novembro.

Gráfico 2 – Percentual 1 – Fluência leitora do município de Mirassol d'Oeste (MT) em novembro de 2021



Fonte: CAEd/UFJF Produção: PARC/ABC (2021).

Em relação ao município de Mirassol d'Oeste, os percentuais apresentaram indicadores próximos aos da maioria dos municípios do estado. Com a realização da avaliação logo após o retorno presencial, mas ainda com os problemas contextualizados no item, nem todos os estudantes fizeram a avaliação e, dentre os avaliados, 62% concluíram o 2º ano em 2021 como pré-leitores; 26%, como leitores iniciantes, e 12%, como leitores fluentes.

Observamos que, em âmbito estadual, os estudantes pré-leitores somaram 67%, enquanto, no município de Mirassol d'Oeste, o percentual foi de 62%; os leitores iniciantes somaram 24% no estado e 26% no município e os leitores fluentes somaram 8% no estado e 12% no município.

O município apresentou, nesse retorno presencial, um quantitativo ligeiramente menor de estudantes no início do aprendizado e um pouco maior com relação ao percentual de leitores

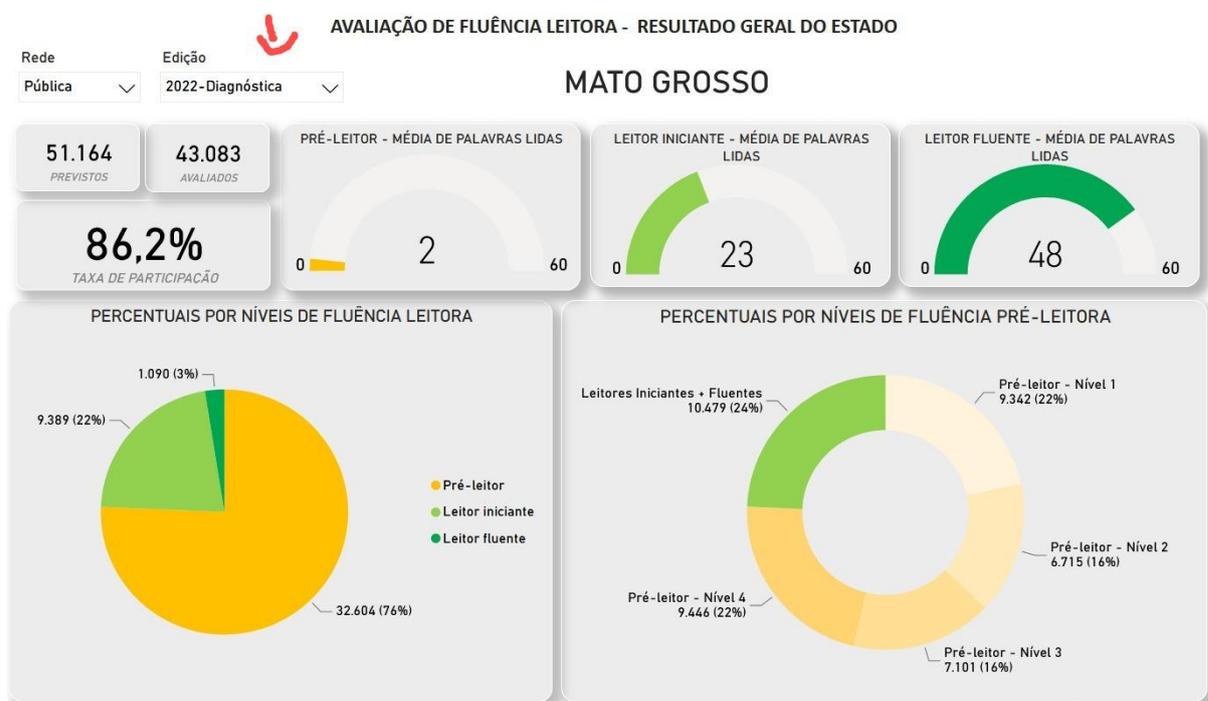
fluentes, em torno de 4% a mais. Assim, os dados mostram que, em média, 60% dos estudantes, tanto de Mato Grosso quanto de Mirassol d'Oeste, concluíram o 2º ano, em 2021, sem as habilidades leitoras recomendadas, demonstrando desafios em relação ao foco do programa Alfabetiza MT.

Segundo Perrenoud (1999), as habilidades leitoras se traduzem na capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se nos conhecimentos, mas sem se limitar a eles. Assim sendo, quase toda a ação mobiliza certos saberes, algumas vezes, elementares e esparsos e, em outras vezes, complexos e organizados em rede.

No ano de 2022, considerando o retorno das aulas 100% presenciais, o programa Alfabetiza MT estabeleceu três momentos para avaliar a leitura de todos os estudantes das redes estadual e municipais para de fato observar como estavam as turmas de 2º ano após dois anos de ensino remoto, em que a conclusão da educação infantil e o início da alfabetização haviam se dado longe da escola e do contato direto com os professores.

Assim, no início do ano letivo (março), ocorreu a avaliação diagnóstica, com vistas a verificar o nível de leitura dos estudantes para, a partir disso, traçar estratégias metodológicas para o trabalho com esses estudantes.

Gráfico 3 – Avaliação de fluência leitora – Diagnóstica de 2022 – Resultado geral do estado de Mato Grosso



Fonte: CAEd//UFJF - Produção: PARC/ABC (2022).

Por estarmos tratando de turmas de alfabetização, as avaliações diagnósticas deveriam acontecer com o seguinte propósito:

No âmbito da alfabetização, a avaliação diagnóstica constitui instrumento essencial para os processos de ensino e aprendizagem da palavra escrita, uma vez que é o diagnóstico que permite identificar os estágios de aprendizagem dos alunos em leitura e em escrita, visando à delimitação das intervenções mais adequadas. Para possibilitar, ao professor, distinguir percursos de aprendizagem em leitura e em escrita, o diagnóstico deve conter atividades de escrita voltadas à apreensão do estágio em que cada aluno se encontra (pré-silábico; silábico; silábico-alfabético; alfabético, etc.), tanto na escrita de palavras, como de frases ou outros textos. Deve, também, apresentar atividades que permitam identificar percursos de leitura, especialmente no que tange à capacidade de decodificação: leitura silabada, com ou sem recuperação do sentido do que foi dado a ler; decodificação com fluência e recuperação de sentido; leitura restrita ao nível da palavra, mas com recuperação do significado; leitura fluente e vários níveis de compreensão, entre outras possibilidades, com foco em contextos específicos de ensino/aprendizagem e/ou à trajetória de um aluno ou turma (Ceale, 2005).

O Gráfico 3 mostra que os estudantes retomaram a sua rotina escolar e, mais claramente, pode-se observar o percentual de aprendizagem, durante os dois anos de aula remota, com relação à leitura. Dos 43.083 estudantes avaliados, 32.604 (75%), em tese, leram em média 2 palavras, de um total de 60, no período de 1 minuto, e foram categorizados como pré-leitores. Os leitores iniciantes foram os que leram em torno de 23 palavras no mesmo tempo e com a mesma base de palavras, sendo o total dessa categoria de 9.389 estudantes (22%). Já, como leitores fluentes, foram contabilizados 1.090 estudantes (3%), os quais leram em torno de 48 palavras no mesmo espaço de tempo e na mesma base de palavras. No caso, estava prevista a participação de 51.164 estudantes, assim, considerando o quantitativo efetivo (43.083), o percentual de estudantes avaliados foi de 86,2%, excluindo-se mais de 8 mil estudantes nessa avaliação.

Esse foi o reflexo das aulas remotas no estado de Mato Grosso, diagnosticando que 76% dos estudantes adentraram o 2º ano, em 2022, no início do processo de apropriação da leitura. Como afirma Moraes (2012, p. 568), as avaliações diagnósticas corroboram para a descoberta de várias lacunas e para as tomadas de decisão voltadas à resolução dos problemas diagnosticados, complementando que:

A realização de diagnósticos é um saudável princípio para ajustar o ensino às necessidades dos alunos, a aplicação e o levantamento do rendimento dos aprendizes, com base na Provinha, não têm o poder miraculoso de mudar a cultura escolar historicamente construída, que nunca se voltou ao tratamento da heterogeneidade na sala de aula. Noutras palavras, não podemos querer garantir o direito à alfabetização efetiva e de qualidade apenas nos aprimorando na aplicação de exames diagnósticos. Sem políticas de formação continuada, de melhoria das condições de trabalho dos alfabetizadores e sem definição clara de bases curriculares, o discurso do respeito à diversidade, que marca e diferencia a organização escolar em ciclos, permanece um belo discurso a produzir distorções ideológicas que mascaram a realidade.

Os diagnósticos, como observa Dourado (2010), refletem mais que problemas de aprendizado, pois demonstram dificuldades na estrutura dos programas, os quais se apresentam com o intuito de corrigir as questões diagnosticadas. Dessa forma:

A implementação de apoios permanentes à atuação dos alfabetizadores responsáveis pelos alunos dos três primeiros anos de alfabetização precisa ser tomada não só como medida de garantia do direito à aprendizagem pelos alfabetizandos, mas de garantia das adequadas condições de exercício da docência. O que temos visto, infelizmente, é o avanço de “programas de correção de fluxo” que, vendidos às redes públicas por grupos privados, mantêm esquemas remediadores e de exclusão (Dourado, 2010).

O diagnóstico revelou, em números gerais, que, dos 43.083 estudantes avaliados, 76% são pré-leitores; 22%, leitores iniciantes, e 3%, leitores fluentes, configurando que, em abril de 2022, o percentual de estudantes já considerados alfabetizados era em média de 3% dos avaliados.

As diretrizes a respeito do que fazer para recuperar as aprendizagens não foram implementadas. Contudo, juntamente com o programa Alfabetiza MT, a SEDUC/MT implantou, no final de 2021, por meio da Lei n.º 11.485, de 28 de julho de 2021, o prêmio Educa MT. Esse prêmio teve e tem como finalidade premiar as escolas com os melhores índices nas avaliações, além de oferecer subsídios para aquelas com os menores resultados, a fim de que promovam a formação e instrumentalizem formas de melhorarem a aprendizagem de seus alunos.

Art. 10 Fica instituído o Prêmio Educa MT, com o objetivo de incentivar a aprendizagem na idade certa e destinado a premiar as escolas públicas das redes estadual e municipais de ensino que obtiverem os melhores resultados de alfabetização, e apoiar aquelas com resultados insatisfatórios, expressos pelo Índice de Desempenho Educacional do Estado de Mato Grosso na Alfabetização (IDEMT-ALFA), e no Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Mato Grosso.

Art. 11 O valor total do incentivo a ser distribuído anualmente compreende o montante de R\$ 8.250.000,00 (oito milhões e duzentos e cinquenta mil reais), dos quais R\$ 5.500.000,00 (cinco milhões e quinhentos mil reais) destinados para fins de premiação e R\$ 2.750.000,00 (dois milhões e setecentos e cinquenta mil reais) destinados para apoio financeiro.

§ 1º O valor aluno referente ao incentivo será calculado mediante a razão entre o valor bruto destinado ao prêmio ou ao apoio financeiro, citado no caput deste artigo, e o total de alunos matriculados na etapa avaliada em todas as escolas premiadas ou selecionadas.

§ 2º O valor do incentivo para cada escola será calculado mediante a multiplicação do valor aluno, descrito no §1º deste artigo, pela quantidade de matrículas na etapa avaliada na escola.

Art. 12 O incentivo será subdividido em cinco categorias: I - Prêmio I, às 80 (oitenta) escolas da rede pública do Estado de Mato Grosso que obtiverem os melhores resultados no IDEMT-ALFA; II - Prêmio II, às 10 (dez) escolas com as maiores evoluções no IDEMT-ALFA em relação à edição anterior no Estado, que não tenham sido premiadas na categoria I; III - Prêmio III, às 10 (dez) escolas que possuam os menores desvios-padrões entre os resultados individuais dos alunos na avaliação

estadual de alfabetização no Estado, que não tenham sido premiadas nas categorias I e II; IV - Prêmio Escola Top 10 - Educa MT, às 10 (dez) escolas da rede pública que obtiverem os melhores resultados no IDEMT-ALFA; V - Apoio, às 100 (cem) escolas da rede pública do Estado de Mato Grosso que obtiverem os resultados mais baixos no IDEMT-ALFA.

Parágrafo único. No primeiro ano de premiação, não será aplicado o critério estabelecido no inciso II, e o critério definido no inciso I será aplicado a 90 (noventa) escolas.

Art. 13 Em caso de empate terá precedência a escola que atender aos critérios abaixo relacionados, na seguinte ordem: I - ter o maior fator de equidade educacional; II - ter a maior proficiência, de acordo com a escala de alfabetização da avaliação estadual de alfabetização; e III - ter a maior taxa de participação.

Art. 14 As escolas receberão o incentivo, nas categorias prêmio ou apoio, mediante depósito em conta da respectiva unidade gestora, no montante correspondente à multiplicação do número de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental avaliados pelo sistema de avaliação estadual, pelo valor aluno definido com os critérios do art. 11 desta Lei.

Parágrafo único O incentivo será entregue em duas parcelas, sendo a primeira correspondente a 60% (sessenta por cento) do valor total devido à escola, e a segunda correspondente ao restante do valor mediante a melhoria ou a manutenção de seus resultados na edição posterior da avaliação estadual de alfabetização.

Art. 15 As escolas premiadas ficam responsáveis por desenvolver, durante o período de um ano, a contar da data da premiação, ações de cooperação técnico-pedagógica com uma das 100 (cem) escolas que tenham obtido os resultados menos promissores expressos pelo IDEMT-ALFA.

Art. 16 Além da cooperação técnico-pedagógica oferecida pelas escolas premiadas, as 100 (cem) escolas com menores índices no IDEMT-ALFA receberão contribuição/auxílio financeiro do Estado para a implementação de plano de melhoria dos resultados da alfabetização de seus alunos, articulado e conduzido pela escola premiada destacada.

Art. 17 Os demais critérios para a participação e o recebimento de incentivo serão regulamentados por meio de regulamento.

Art. 18 Os recursos financeiros recebidos pelas escolas na categoria prêmio ou apoio serão utilizados exclusivamente em ações para a melhoria dos resultados de aprendizagem dos seus estudantes.

Parágrafo único A aplicação do recurso referido no caput deste artigo está vinculada ao apoio logístico em capacitações e treinamentos, bonificação, formação continuada, melhoria de suas instalações físicas e equipamentos, e enriquecimento do acervo didático-pedagógico.

Art. 19 Os critérios dispostos no caput do art. 11 desta Lei são passíveis de revisão a cada edição da avaliação estadual de Mato Grosso, sendo que as escolas concorrentes serão informadas previamente em edital específico sobre a avaliação.

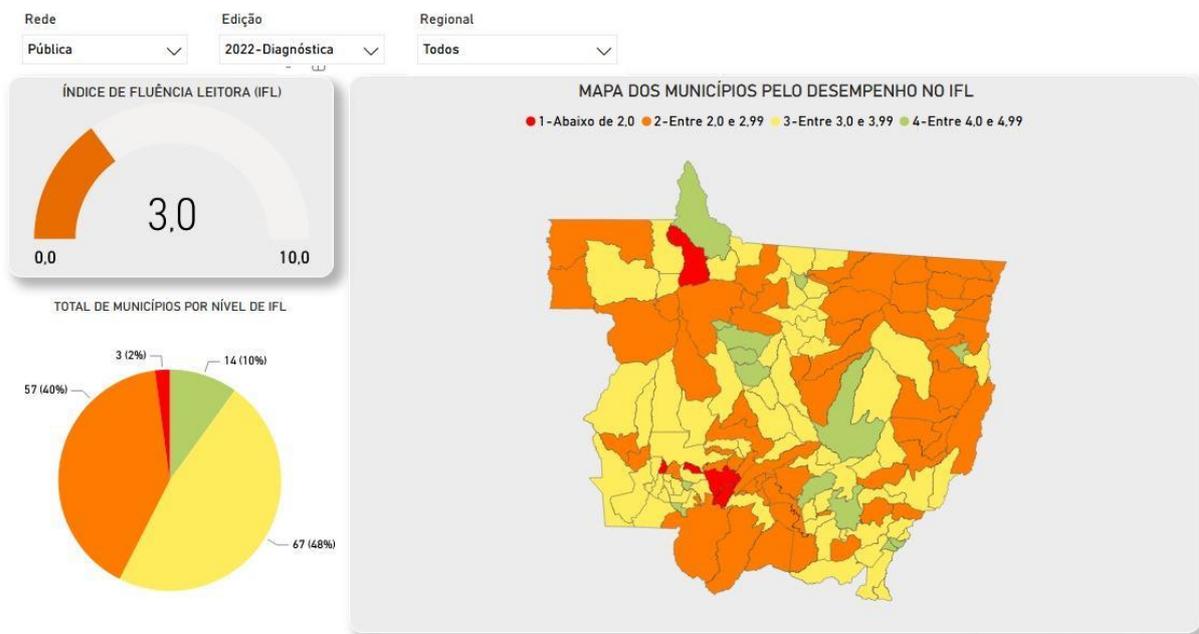
Art. 20 Os resultados da primeira edição da avaliação servirão de subsídio para a determinação das metas anuais do IDEMT-ALFA a serem alcançadas pelas escolas e municípios.

Parágrafo único A partir do segundo ano de participação da escola na avaliação estadual de alfabetização, o atingimento de sua meta definida com base no desempenho da edição do ano anterior da participação será um dos critérios a ser atendido para que receba o incentivo, na categoria prêmio (Mato Grosso, 2021).

O prêmio foi disponibilizado a partir de julho de 2022, com a exigência de que as escolas com o melhor desempenho compartilhassem as suas práticas com alguma escola que apresentou um menor desempenho, previamente designada pela própria SEDUC/MT. Assim, cada unidade deveria elaborar um plano de ação para acessar o recurso.

O Mapa 2 apresenta os índices demonstrados no Gráfico 3, na perspectiva dos municípios. Nele é possível observar em que momento da alfabetização os estudantes se encontravam na data da avaliação diagnóstica.

Mapa 2 – Índice de fluência leitora dos municípios de Mato Grosso em março de 2022



Fonte: CAEd//UFJF Produção: PARC/ABC (2022).

Os dados explicitam o quanto a alfabetização foi prejudicada durante a pandemia e o quanto necessária é a presença do professor no processo de ensino e aprendizagem. Eles demonstram ainda a inexistência da consolidação da educação infantil, a primeira etapa da educação básica, que prepara os estudantes para que o processo de alfabetização aconteça no 1º e 2º ano do ensino fundamental.

Nesse cenário, contabilizou-se a participação dos 124 municípios com estudantes nos níveis de pré-leitores, ou seja, em escala inicial da apropriação dessa habilidade. Obstante a isso, apenas 14 municípios contabilizaram estudantes em nível de leitores iniciantes. As cores no mapa indicam que, de forma geral, os estudantes, quase na totalidade dos municípios do estado, adentraram o 2º ano fora da fase alfabética. Diante dessa realidade, recorreremos a Cruz (2012, p. 22) ao observar que:

No 2º ano a criança já deve estar alfabética e precisa avançar com autonomia na consolidação da capacidade de leitura e escrita de textos para progressivamente se tornar alfabetizada e letrada.

Caso sejam identificadas crianças que não dominem tais conhecimentos, é preciso planejar ações didáticas voltadas a tais objetivos. Em relação à produção textual, espera-se que a criança consolide a capacidade de refletir, com crescente autonomia,

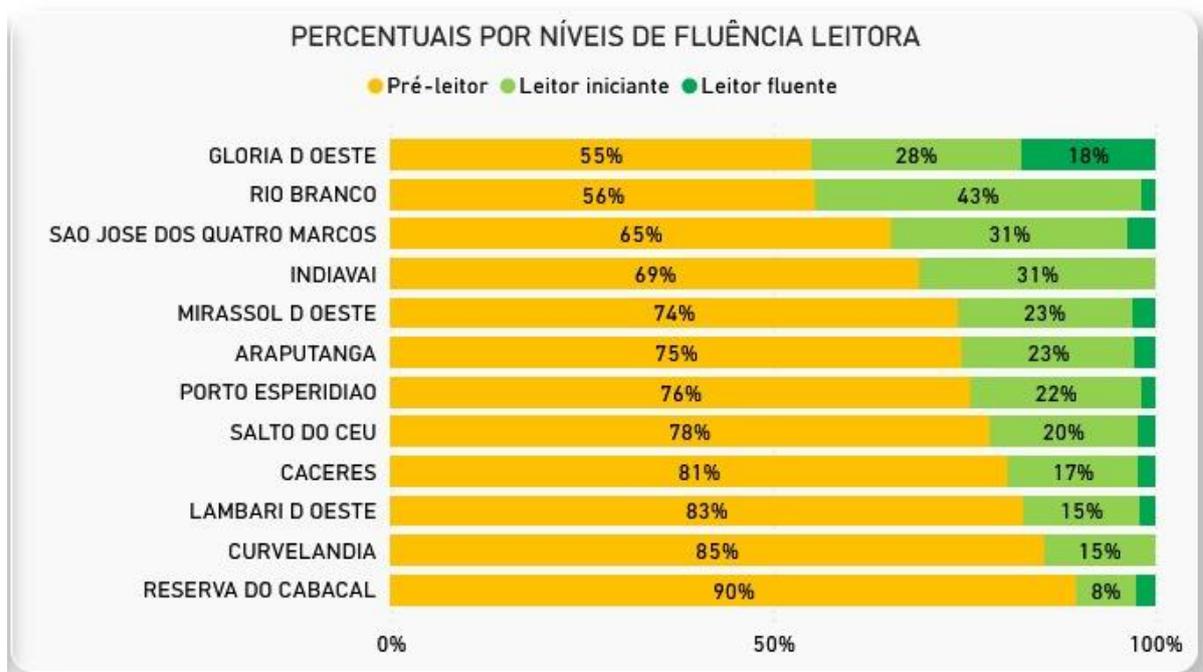
sobre o contexto de produção de textos, o planejamento da escrita e a produção de textos para atender a diferentes finalidades bem como sobre a organização do conteúdo textual, a estruturação dos períodos e o uso dos recursos coesivos.

Ao verificar as cores no mapa, os percentuais denotam pouca aprendizagem da leitura das crianças na maioria dos municípios mato-grossenses, sendo praticamente todos avaliados como pré-leitores, variando apenas entre quem não reconhecia nem as letras e os que reconheciam algumas palavras, de forma silabada.

Assim, a avaliação diagnóstica cumpre a sua função social quando os seus resultados são considerados para repensar o processo de aprendizagem oferecido nas escolas e as metodologias utilizadas, ou seja, para replanejar as prioridades, de modo que a aprendizagem se consolide e, nesse processo, para ponderar também sobre a formação continuada oferecida aos professores alfabetizadores.

Especificamente, sobre Mirassol d'Oeste, observamos, no Gráfico 4, os percentuais sobre a fluência dos estudantes no ano de 2021, bem como tecemos reflexões sobre o que os números podem significar.

Gráfico 4 – Percentual 2 – Fluência leitora do município de Mirassol d'Oeste (MT) em março de 2022



Fonte: CAEd//UFJF Produção: PARC/ABC (2022).

Na avaliação diagnóstica em Mirassol d'Oeste, 74% dos estudantes que a realizaram se encontravam como pré-leitores; 23%, como leitores iniciantes, e apenas 3%, como leitores fluentes. Os referidos percentuais denotam que mais de 70% não soletrou ou silabou palavra,

demonstrando não terem adquirido os conhecimentos básicos de reconhecimento de letras ou sílabas.

Esses dados, em comparação com os números do estado, apresentaram praticamente o mesmo quantitativo em todos os níveis, apenas sutis 2% a menos de estudantes no primeiro nível. Com esse diagnóstico, dificilmente a consolidação da aprendizagem da leitura acontecerá no 2º ano, pois ele se destina a aprofundar e consolidar conceitos introduzidos no ano anterior, como orientam Cruz e Albuquerque (2012, p. 16):

[...] em relação à apropriação da escrita alfabética espera-se que, no 1º ano, as práticas de ensino da leitura e da escrita possibilitem à criança a construção da base alfabética e que os 2º e 3º anos sejam destinados à consolidação das correspondências som-grafia por meio de diversas situações significativas e contextualizadas de escrita de palavras e textos.

As referidas autoras incluíram o 3º ano, contudo, desde 2018, a partir da publicação da BNCC, o ano de consolidação passou a ser o 2º ano. Como as autoras explicitaram, o 1º ano tem obrigatoriedade de introduzir e aprofundar os conhecimentos necessários para que a apropriação do SEA seja consolidado no 2º ano (Cruz; Albuquerque, 2012). Desta feita:

É preciso que os estudantes, no final do 2º ano, dominem as correspondências entre letras e grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler e escrever palavras formadas por diferentes estruturas silábicas, além de saberem segmentar as palavras na escrita de textos e utilizarem diferentes tipos de letras de acordo com as situações de leitura e produção de textos diversos (Cruz; Albuquerque, 2012, p. 16).

Considerando os níveis de leitura e escrita apresentados nas avaliações realizadas em Mato Grosso e em Mirassol d'Oeste, no início do ano de 2022, é possível afirmar que 74% dos estudantes das turmas de 2º ano, advindas de 2021, não estavam alfabéticas, pois os estudantes alfabéticos “são aqueles que compreendem o sistema notacional e devido a essa compreensão possuem a capacidade de ler e escrever, palavras e pequenos textos, mesmo que com alguma dificuldade.” (Cruz e Albuquerque, 2012, p. 14).

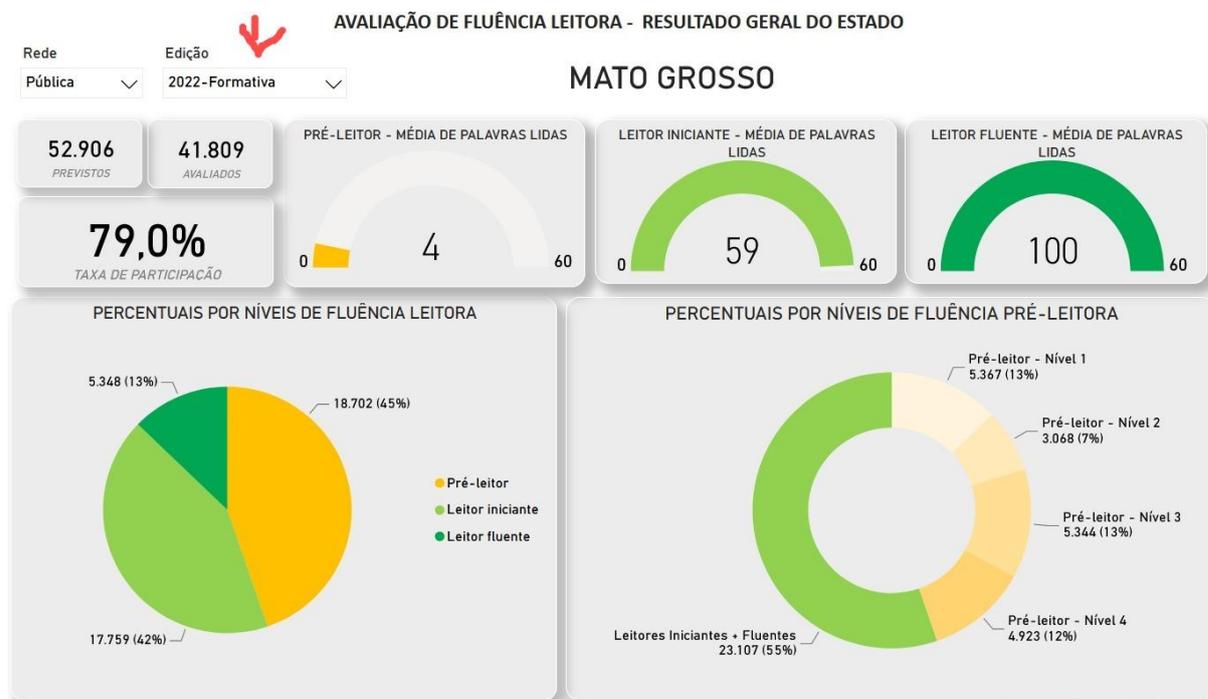
Assim, apenas 23% dos alfabetizados do município de Mirassol d'Oeste ingressaram em 2022 com noções básicas de leitura e 3% de fato haviam adquirido essa habilidade, sendo considerados alfabetizados.

Uma orientação do CAEd sobre a validade das avaliações diagnósticas, como anteriormente afirmado, é que, sendo esse um indicador muito importante na análise dos resultados das avaliações censitárias, para que os resultados médios possam ser generalizados, é importante que a taxa de participação seja mais próxima de 100%.

Assim, para que os resultados médios da rede, da escola ou da turma possam ser generalizados, isto é, possam representar o desempenho geral daquele grupo observado, é importante que essa taxa seja superior a 80% (CAEd, 2022, p. 40). Então, as avaliações com menos de 80% de participação dos estudantes não refletem a realidade de toda a rede e não representam, desse modo, o quadro geral do ensino e da aprendizagem ali desenvolvido e as lacunas existentes.

Em meados de junho de 2022, foi realizada a segunda avaliação de leitura, denominada de formativa, que é aquela que verifica como está o processo de aprendizagem do aluno durante a aprendizagem. O Gráfico 5 apresenta como estava o aprendizado da leitura na metade do ano de 2022, nas turmas de 2º ano das escolas do estado de Mato Grosso.

Gráfico 5 – Avaliação de fluência leitora – Formativa de 2022 – Resultado geral do estado de Mato Grosso



Fonte: CAEd//UFJF Produção: PARC/ABC (2022).

Foi possível observar que, na avaliação formativa, o número de estudantes previstos aumentou em mais de mil, contudo, na mesma proporção, diminuiu o número dos que realizaram a avaliação, decaindo de 86,2% para 79% a participação dos estudantes da avaliação diagnóstica para a formativa.

Desse quantitativo, 45% foram classificados (18.702) como pré-leitores, que são aqueles que reconhecem algumas ou todas as letras e sílabas e se encontram ou não no processo de reconhecimento das palavras; 42%, como leitores iniciantes (17.759), classificados como aqueles que já leem palavras, frases e pequenos textos, contudo, fazem-no de forma cadenciada,

vagarosa e sem ritmo, o que compromete a compreensão, e apenas 13%, como leitores fluentes (5.348), que apresentaram rapidez e ritmo em sua leitura.

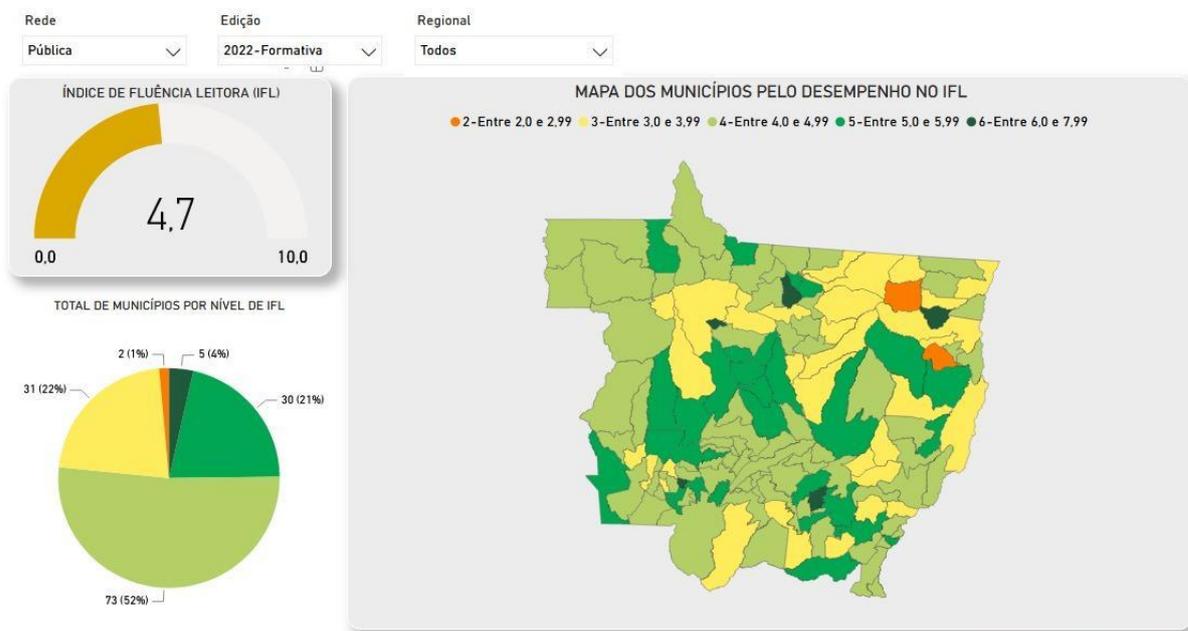
Percebe-se ainda que os estudantes avançaram em seu processo de aprendizagem da leitura, pois os 76% de estudantes pré-leitores da avaliação diagnóstica reduziram para 45%, significando que 21% dos estudantes desse grupo migraram para os leitores iniciantes, os quais, por sua vez, de 23%, aumentou para 42%, e os leitores fluentes, que eram apenas 3% em março, no mês de junho, já contabilizaram 13%, apresentando um aumento de 10%.

Como essa avaliação foi aplicada no meio do processo (ano letivo), ela se apresentou com um outro caráter, que, nesse momento, seria o de observar os avanços e as dificuldades de aprendizagem para, assim, o professor intervir diretamente no problema. Ela se denomina formativa porque ocorre durante o processo de formação do estudante. Sobre a importância dessa avaliação, Villas Boas (2001, p. 185) destaca que:

Avaliação formativa é a que promove o desenvolvimento não só do aluno, mas, também, do professor e da escola. Admitindo-se que a escola realiza trabalho pedagógico e não simplesmente processo ensino-aprendizagem, em que apenas o professor ensina e apenas o aluno aprende, torna-se fácil compreender a necessidade de ampliação do conceito de avaliação formativa, estendendo-a a todos os sujeitos envolvidos e a todas as dimensões do trabalho. Segundo essa perspectiva, abandona-se a avaliação unilateral (pela qual somente o aluno é avaliado e apenas pelo professor), classificatória, punitiva e excludente, porque a avaliação pretendida compromete-se com aprendizagem e o sucesso de todos os alunos. Para que isso aconteça, é necessário que todos os educadores que atuam na escola se desenvolvam profissionalmente. O sucesso do seu trabalho conduz ao sucesso do aluno. Toda a escola participa desse ambiente de aprendizagem e desenvolvimento. Portanto, todas as dimensões do trabalho escolar são avaliadas, para que se identifiquem os aspectos que necessitam de melhoria.

Em outras palavras, o propósito dessa avaliação deveria ser o de refletir acerca do percurso, realizando o ajuste das abordagens, a alteração dos instrumentos, a reanálise da metodologia e a verificação do momento dos estudantes, se ele está propício para a aprendizagem ou necessita de algum trabalho a respeito de saúde física e emocional.

Mapa 3 – Índice de fluência leitora dos municípios de Mato Grosso em junho de 2022



Fonte: CAEd//UFJF Produção: PARC/ABC (2022).

O Mapa 3 representa que, entre março e junho, houve significativa melhora na aprendizagem e assimilação da leitura pelos estudantes. Os dados explícitos no referido mapa inferem que, na maioria dos municípios, os estudantes pré-leitores, aqueles que reconhecem ao menos palavras, aumentaram em uma parcela significativa. Nessa configuração, dos 127 municípios, 106 deles se mantiveram na posição de pré-leitores, contudo com mudança de categoria; 19 municípios saíram da condição de pré-leitores para leitores iniciantes, somando 30 municípios, e 5 adentraram a categoria de leitores fluentes.

Ocorre que, na maioria das vezes, o processo não abdica de tempo para ser consolidado, conforme afirma Cruz e Albuquerque (2012, p. 16):

[...] é preciso que os estudantes, no final do 2º ano, dominem as correspondências entre letras e grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler e escrever palavras formadas por diferentes estruturas silábicas, além de saberem segmentar as palavras na escrita de textos e utilizarem diferentes tipos de letras de acordo com as situações de leitura e produção de textos diversos.

Ao olhar com atenção as cores, os números e os percentuais expressos no Mapa 3, observamos que a categoria em que ocorreram maiores avanços na apropriação da leitura foi a dos leitores iniciantes, que alterou de 19 para 30. Contudo, dos leitores iniciantes para os fluentes, constaram apenas cinco municípios, mostrando que transformar um leitor iniciante em fluente não se traduz em uma tarefa fácil.

De acordo com Villas Boas (2001, p. 185–186), alguns aspectos carecem ser observados nesse tipo de avaliação:

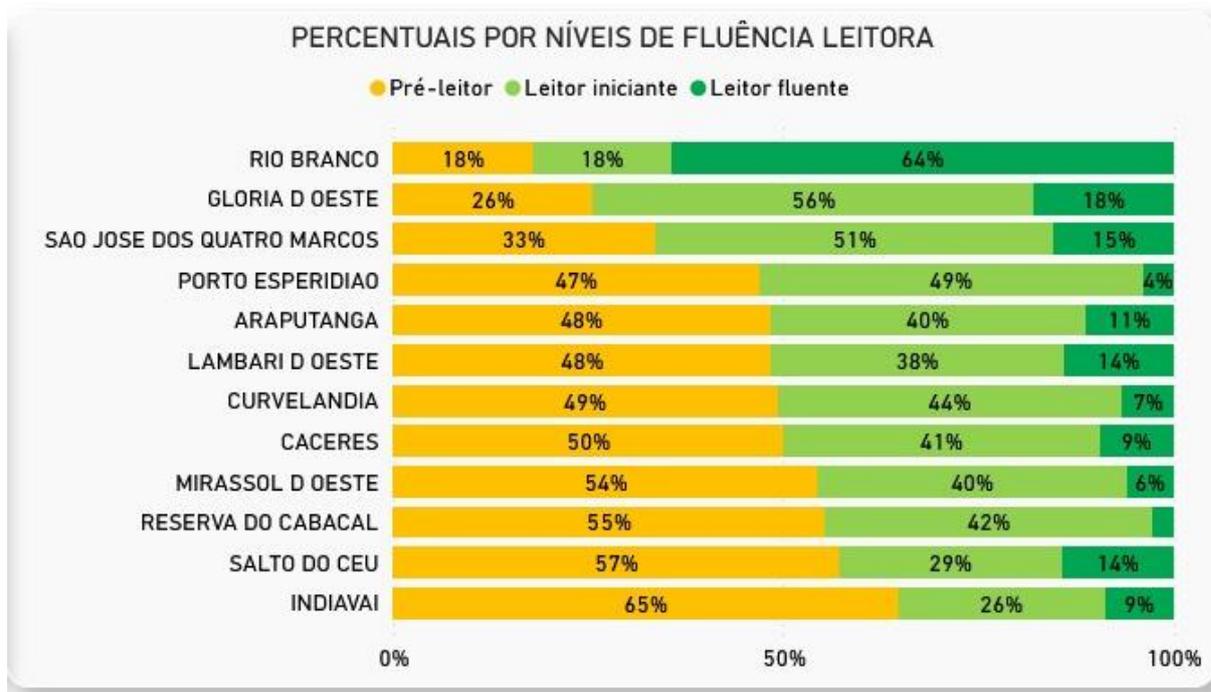
[...], todas as dimensões do trabalho escolar são avaliadas, para que se identifiquem os aspectos que necessitam de melhoria. Estudiosos brasileiros têm defendido a substituição do paradigma tradicional da avaliação (voltada apenas para a aprovação e reprovação) pelo paradigma que busca a avaliação mediadora, emancipatória, dialógica, integradora, democrática, participativa, cidadã etc.

Todas estas designações fazem parte do que se entende por avaliação formativa. Esse é mais um argumento a favor de a avaliação formativa ter como foco não apenas o aluno, mas, também, o professor e a escola. Esses adjetivos indicam que o seu campo de atuação é mais amplo do que tem sido considerado. O significado dessas palavras demonstra o caráter abrangente da avaliação. A avaliação formativa é a que usa todas as informações disponíveis sobre o aluno para assegurar a sua aprendizagem.

A interação professor/aluno durante todo um período ou curso é um processo muito rico, oferecendo oportunidade para que se obtenham vários dados. Cabe ao professor estar atento para identificá-los, registrá-los e usá-los em benefício da aprendizagem. Portanto, a utilização exclusiva de provas escritas para decidir a trajetória de estudos do aluno deixa de considerar os diferentes estilos e manifestações de aprendizagem. A prova é um instrumento que pode ser útil quando seus resultados são associados aos de outros procedimentos.

Abaixo, comparamos os dados do município de Mirassol d'Oeste, dada a avaliação formativa realizada em junho de 2022.

Gráfico 6 – Percentual 3 – Fluência leitora do município de Mirassol d'Oeste (MT) em junho de 2022



Fonte: CAEd//UFJF Produção: PARC/ABC (2022).

Os índices de leitura do mês de junho dos estudantes de Mirassol d'Oeste refletiram o mesmo movimento em comparação com o estado, apresentando um decréscimo de 20% na categoria pré-leitor, que, de 74%, no mês de março, caiu para 54% no mês de junho; os leitores iniciantes tiveram acréscimo e passaram de 23% para 40% e os leitores fluentes, de 3%, passaram para 6%, mostrando que consolidar o processo de leitura requer um tempo maior.

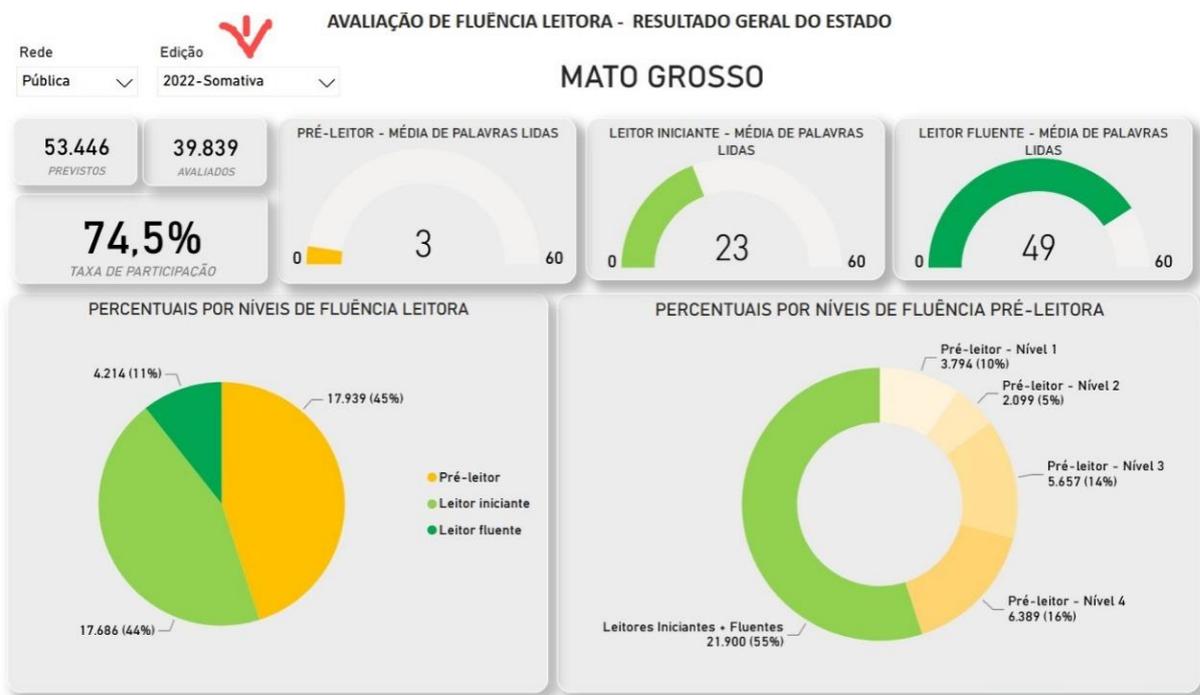
Por outro lado, sugere-se que um quantitativo expressivo de estudantes adquiriu habilidades, tornando-se leitores iniciantes, cujo cenário aparenta que um número relativamente grande de estudantes inicia o processo e o consolida em menor quantidade.

Mediante a análise desses dados, a observação de Moraes (2004, p. 17) faz sentido ao enfatizar que:

Para ler, não basta apenas realizar a decodificação dos símbolos impressos, é necessário que exista, também, a compreensão e a análise crítica do material lido. [...] Sem a compreensão, a leitura deixa de ter interesse e de ser uma atividade motivadora [...]. Na verdade, só se pode considerar realmente que uma criança lê quando existe a compreensão.

O Gráfico 7 apresenta a avaliação em fluência leitora dos estudantes do 2º ano, no mês de novembro de 2022, denominada de somativa ou avaliação final da aprendizagem, mediante um tempo ou processo.

Gráfico 7 – Avaliação de fluência leitora – Somativa de 2022 – Resultado geral do estado de Mato Grosso



Fonte: CAEd//UFJF Produção: PARC/ABC (2022).

Encerrando o ciclo das avaliações em leitura, em meados de novembro de 2022, foi realizada a avaliação somativa, que examina a aprendizagem em leitura do alfabetizando ao final do processo. Os estudantes avaliados foram aqueles matriculados nas turmas de 2º ano, consideradas turmas de saída do programa Alfabetiza MT.

Para a avaliação realizada no final do ano de 2022, foi prevista a participação de 53.446 estudantes, entretanto, apenas 39.839 foram avaliados, contabilizando somente 74,5%, um número menor que o apresentado nas duas avaliações anteriores. Desse total, ao final do processo, 45% dos estudantes concluíram o 2º ano como pré-leitores; 44%, como leitores iniciantes, e 11%, como leitores fluentes, com um decréscimo de 2% nessa última categoria.

Observamos uma diminuição constante da participação dos estudantes durante o processo, cujo aspecto acendeu vários questionamentos: os mesmos estudantes participaram das três avaliações? O que ocorreu para que, a cada etapa avaliativa, diminuísse a participação dos alfabetizandos?

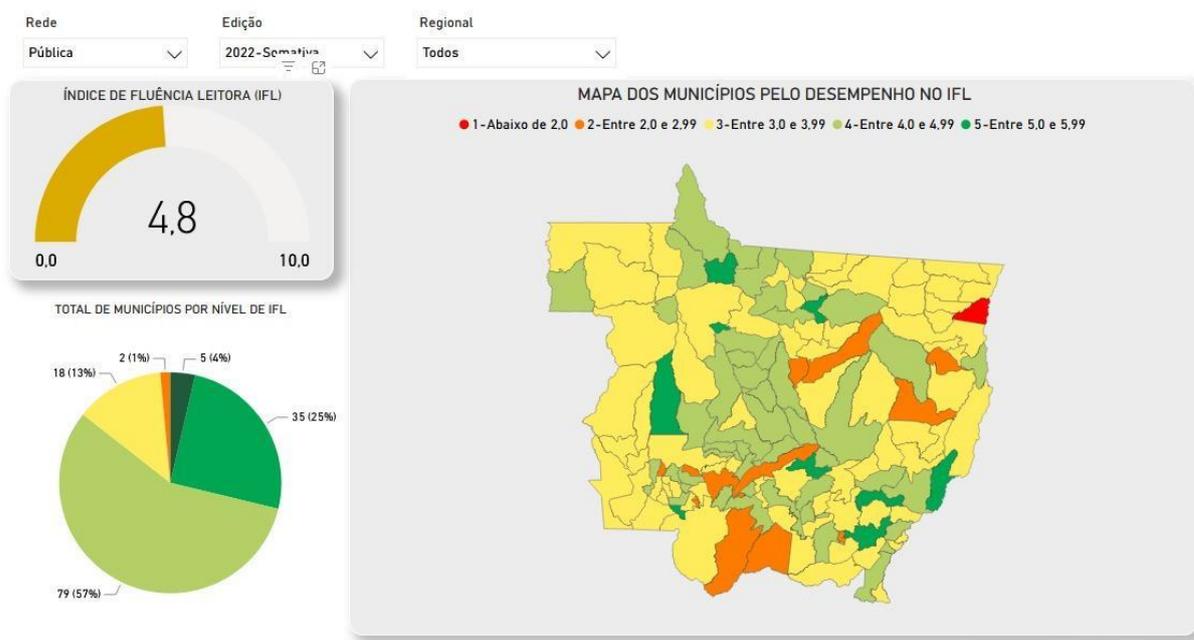
Observamos que, nas escolas públicas do estado de Mato grosso, do universo de 39.839 participantes da avaliação somativa de 2022, 11% foram considerados alfabetizados, totalizando 4.214 estudantes. Relembramos que foram contabilizadas 53.446 matrículas no 2º ano, mas somente 39.839 estudantes foram avaliados em leitura. Desse total, 13.607 não possuem registros sobre seu processo de leitura. Mais detalhadamente, entende-se que leitores fluentes são aqueles:

Alunos que já venceram os desafios relacionados à decodificação das palavras e, por isso, leem mais rapidamente, o que lhes permite dedicar mais esforços à compreensão do que estão lendo. Entretanto, a complexidade do texto, especialmente no que se refere à pontuação e à entonação, desempenha um papel muito significativo no desempenho em leitura dos estudantes deste padrão: textos com vocabulário e/ou estrutura sintática mais complexa e/ou de maior extensão podem ser lidos sem respeito à pontuação ou sem entonação, comprometendo a compreensão de seu conteúdo. Esse pode ser considerado um perfil de alunos já alfabetizados, mas ainda não proficientes em leitura, uma vez que a proficiência é uma característica de leitores que não apenas localizam informações na superfície textual, mas são capazes também de realizar inferências com base no que leem (CAEd, 2021, p. 3).

Assim, ao verificarmos a totalidade dos estudantes do 2º ano (turma de saída do Alfabetiza MT), ocorre que, de 53.446 estudantes matriculados, apenas 4.214 consolidaram o processo de fluência em leitura no tempo considerado adequado.

No Mapa 4, aparecem os municípios e sua situação em fluência leitora, no âmbito da avaliação somativa realizada em novembro de 2022, em Mato Grosso.

Mapa 4 – Índice de fluência leitora dos municípios de Mato Grosso em novembro de 2022 – Somativa



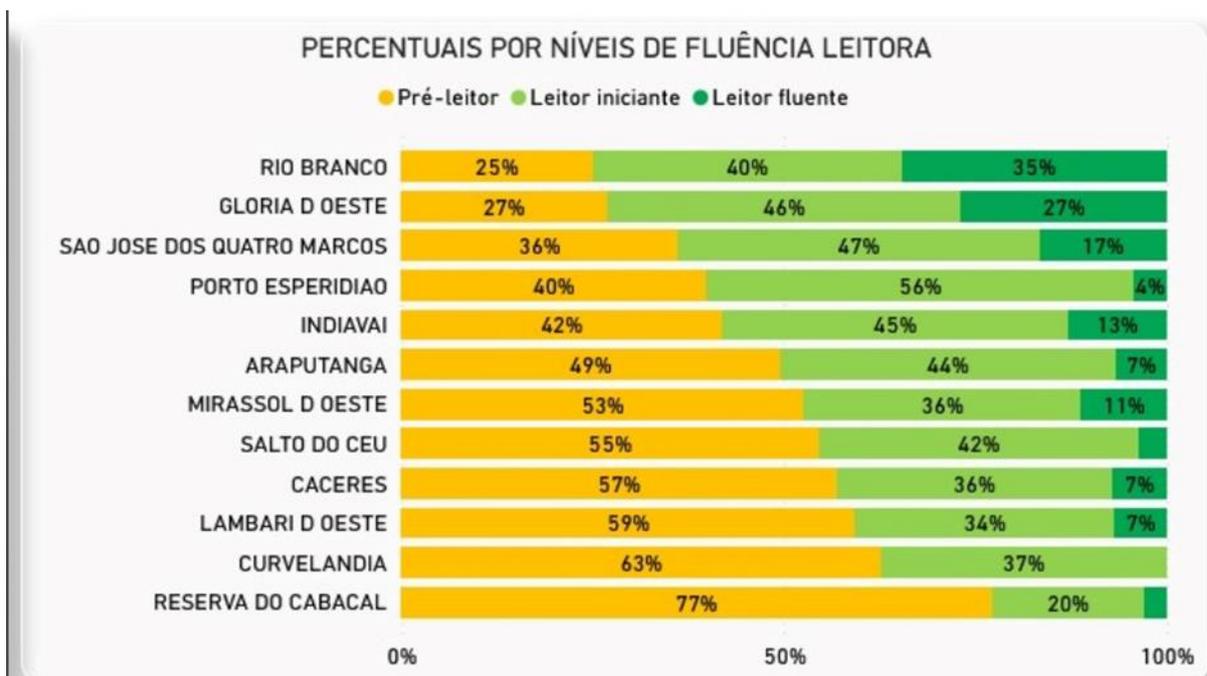
Fonte: CAEd UFJF Produção: PARC/ABC (2022).

O mapa acima apresenta a situação final dos municípios quanto à leitura de seus estudantes de 2º ano em 2022. Como pré-leitores, em suas diversas categorias, contabilizaram-se 99 municípios, 35 na categoria de leitores iniciantes e 5 na categoria de leitores fluentes. Em porcentagem, traduzimos que, dos 141 municípios, em 71% deles, os estudantes concluíram o programa como pré-leitores; em 25%, os estudantes finalizaram como leitores iniciantes e, em 4% deles, como leitores fluentes, ou seja, alfabetizados.

Estar alfabetizado, na concepção de Soares (2012), é uma situação própria do sujeito que adquire a competência de ler e escrever, demonstrado por esses estudantes em sua avaliação final. Os percentuais expressos nos gráficos e mapas, resultantes das avaliações realizadas no âmbito do programa Alfabetiza MT, nos anos de 2021 e 2022, reiteram que as políticas públicas necessitam de tempo para produzirem resultados e que a continuidade delas são fundamentais para que as metas estabelecidas sejam atingidas.

O Gráfico 8 traz os dados do município de Mirassol d'Oeste quanto à fluência leitora no mês de novembro.

Gráfico 8 – Percentual 4 – Fluência leitora do município de Mirassol d’Oeste (MT) em novembro de 2022



Fonte: CAEd//UFJF Produção: PARC/ABC (2022).

Os índices de fluência em leitura dos alunos matriculados em turmas de alfabetização do município de Mirassol d’Oeste se mantiveram estáveis. Se, na avaliação formativa, havia 54% de estudantes pré-leitores, no mês de novembro, esse número sofreu um decréscimo de 1% para 53%; os leitores iniciantes, que eram 40%, apresentaram um decréscimo de 4%, descendo para 36%, e a categoria de leitores fluentes, que era de 6%, obteve acréscimo de 5%, aumentando para 11%.

O resultado final das avaliações realizadas no ano de 2022 informa que, em relação ao quantitativo de estudantes que avançou para o 3º ano em 2023, 53% não adquiriram habilidades de leitura e, pelo número expressivo, o município terá salas com um significativo percentual de estudantes a serem alfabetizados ao longo do 3º ano. Do restante, 36% precisam consolidar o aprendizado da leitura e 11% puderam ser considerados leitores, com capacidade de se apropriarem da leitura, aos moldes de Kleiman (2013, p. 16–17), quando afirma que:

Ler é uma prática social que se interliga a outros textos e outras leituras, ou seja, a leitura de um texto pressupõe em ações conjuntas de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que as pessoas estão inseridas. A leitura não é apenas o entendimento de um leitor inserido na cultura letrada, mas uma relação de aspectos sociais e culturais que perpassam pela atividade intelectual em que o leitor utiliza diversas estratégias baseadas em seu conhecimento linguístico, sociocultural e enciclopédico.

Durante o ano de 2022, houve a implementação e a mudança da lei com relação ao Índice de Participação dos Municípios (IPM), incidindo o Imposto sobre a Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS). O recebimento de tal imposto pelos municípios foi atrelado aos níveis de participação e rendimento dos estudantes nas avaliações. De acordo com a Lei Complementar n.º 746, de 25 de agosto de 2022, a partir de 2023:

Art. 2º Respeitado o limite mínimo, fixado no parágrafo único do art. 158 da Constituição Federal, alterado pela Emenda Constitucional Federal nº 108, de 26 de agosto de 2020 (DOU de 27/08/2020), os Índices de Participação dos Municípios no produto da arrecadação do ICMS - IPM/ ICMS serão apurados com base na combinação do valor adicionado de cada município, com um conjunto de critérios na proporção dos percentuais fixados nos §§ 1º, 2º, 3º, 4º e 5º deste artigo, conforme o período correspondente.

§ 1º VETADO.

§ 2º Para o cálculo dos IPM/ICMS no exercício de 2023, com base nos resultados de 2022, para repasse do ICMS ao município no exercício financeiro de 2024, serão utilizados os seguintes critérios, nos percentuais respectivamente assinalados:

I - valor adicionado: 65,0% (sessenta e cinco por cento);

II - receita própria: 2,0% (dois por cento);

III - população: 4,0% (quatro por cento);

IV - coeficiente social: 11,0% (onze por cento);

V - unidade de conservação/terra indígena: 4,0% (quatro por cento);

VI - resultados da educação: 10,0% (dez por cento);

VII - resultados de saúde: 4,0 (quatro por cento) (Mato Grosso, 2022).

Com relação aos repasses para 2024, os critérios seriam basicamente os mesmos, só alterando o percentual em 2025:

§ 3º Para o cálculo dos IPM/ICMS no exercício de 2024, com base nos resultados de 2023, para repasse do ICMS ao município no exercício financeiro de 2025, serão utilizados os seguintes critérios, nos percentuais respectivamente assinalados:

I - valor adicionado: 65,0% (sessenta e cinco por cento);

II - receita própria: 2,0% (dois por cento);

III - população: 3,0% (três por cento);

IV - coeficiente social: 11,0% (onze por cento);

V - unidade de conservação/terra indígena: 3,0% (três por cento);

VI - resultados da educação: 10,0% (dez por cento);

VII - resultados de saúde: 4,0 (quatro por cento);

VIII - agricultura familiar: 2,0% (dois por cento) (Mato Grosso, 2022).

Essa mesma lei, em seu art. 9º, especificou que o repasse de 10% estaria atrelado diretamente ao Índice Municipal de Qualidade da Educação (IMQE):

Art. 9º O Índice Municipal de Qualidade da Educação - IMQE - de cada município será calculado com base nos resultados de avaliações de aprendizagem dos alunos do 2º ano e do 5º ano do ensino fundamental, matriculados na rede municipal, e nas taxas de aprovação dos cinco primeiros anos desta etapa de ensino.

§ 1º No cálculo do IMQE de cada município serão considerados tanto o nível quanto o avanço da aprendizagem dos alunos, com equidade de aprendizagem entre os alunos das redes municipais de ensino.

§ 2º Para fins de apuração do IMQE, a partir da vigência desta Lei Complementar, deverão ser considerados os elementos adiante arrolados, conforme metodologia descrita no regulamento desta Lei Complementar:

I - a qualidade da alfabetização;

II - a qualidade do ensino fundamental;

III - o indicador de aprovação nos cinco primeiros anos do ensino fundamental;

IV - o indicador de aprendizagem com equidade;

V - o avanço da aprendizagem com equidade na alfabetização e no ensino fundamental.

§ 3º O indicador de aprendizagem com equidade, referido no inciso IV do § 2º deste artigo, representa a nota média dos estudantes na avaliação estadual de aprendizagem, ponderada por uma medida de Equidade da Aprendizagem e pela Taxa de Participação no Exame.

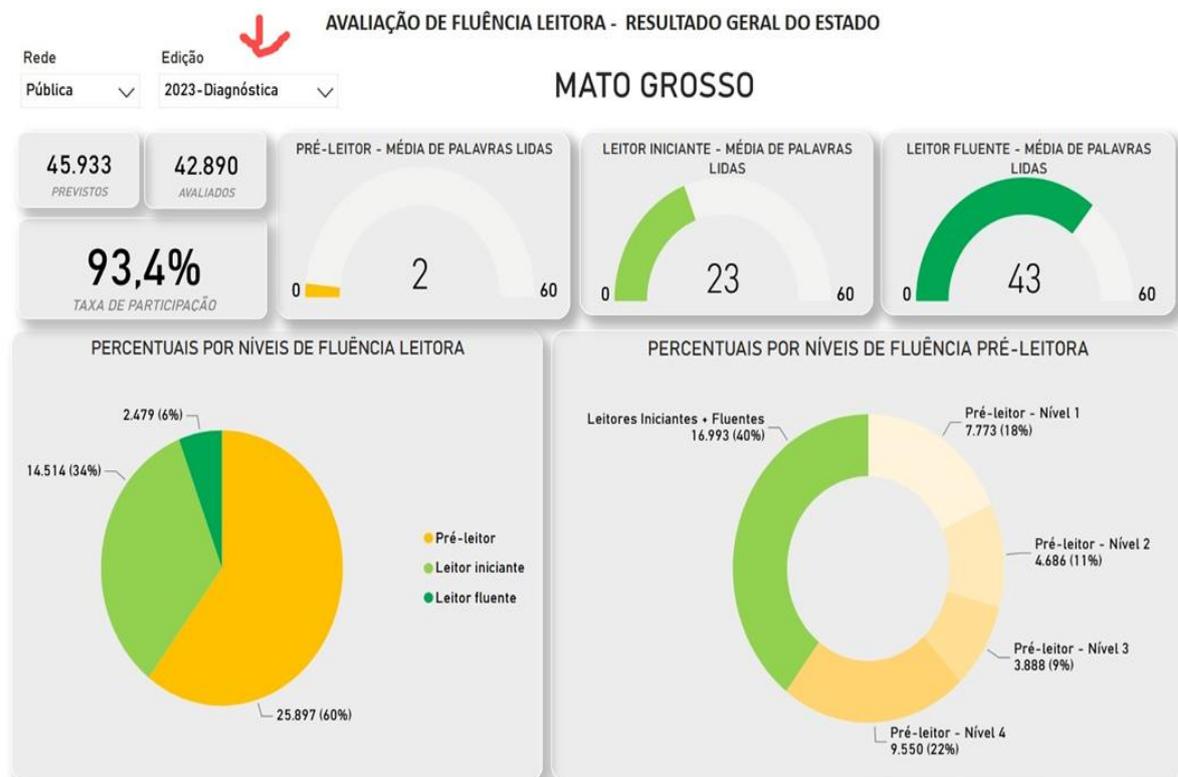
§ 4º O Poder Executivo regulamentará a fórmula e os parâmetros de cálculo do IMQE, e de sua ponderação do IMQE pela taxa de municipalização, indicador socioeconômico dos alunos e pelo número de alunos das redes municipais.

§ 5º A SEDUC definirá, por ato próprio, os exames de avaliação padronizada que fornecerão as médias, de Língua Portuguesa e de Matemática, do 2º ano e do 5º ano do ensino fundamental, bem como delimitará as diferentes faixas de aprendizado, que integrarão o cálculo da medida de Equidade da Aprendizagem (Mato Grosso, 2022).

Com a promulgação dessa lei, os municípios teriam impactos financeiros positivos ou negativos, a depender da participação dos estudantes e dos resultados obtidos, expondo, assim, a gestão dos municípios quanto à qualidade dos serviços oferecidos a partir do ano de 2022.

Com relação à educação, especificamente à alfabetização, o impacto da lei pôde ser visto já na aplicação da avaliação diagnóstica em março de 2023, observando o gráfico abaixo, que apresenta os devidos índices.

Gráfico 9 – Avaliação de fluência leitora – Diagnóstica de 2023 – Resultado geral do estado de Mato Grosso



Fonte: CAEd UFJF/Produção: PARC/ABC (2023).

Após um ano do retorno presencial das aulas, em março de 2023, os estudantes que adentraram o 2º ano foram submetidos à avaliação diagnóstica. Com a Lei Complementar n.º 746 em vigor, em março de 2023, por ocasião da aplicação da avaliação diagnóstica, dos 43.933 estudantes previstos para utilizarem o instrumento, 42.890 realizaram a avaliação, ou seja, 93,4% deles tiveram seu nível de leitura contabilizado por meio da avaliação diagnóstica, ficando apenas 1.043 estudantes sem serem avaliados. Esse fato ocorreu em razão da reformulação dessa lei, que atrelou o número de estudante avaliados à disponibilização de recursos para o município.

Na avaliação diagnóstica realizada em 2023, o percentual de estudantes pré-leitores diminuiu de 76%, do ano anterior, para 60% no corrente ano (de 32.604 para 25.897), demonstrando a diferença entre o ensino presencial e o remoto. Os leitores iniciantes, que eram 22% em 2022, subiram para 34% em 2023 (de 9.389 para 14.514) e os leitores fluentes, que contabilizaram 3%, agora somam 6% (de 1.090 para 2.479).

Dos estudantes egressos do 1º ano de 2022, 60% adentraram as turmas de 2º ano como pré-leitores; 34%, como leitores iniciantes, e 6%, já como leitores fluentes. É importante destacar que esses 60% de pré-leitores ainda estão em fase inicial e precisam consolidar o aprendizado da leitura. De acordo com o CAEd (2021, p. 3), esses estudantes:

[...] ainda não dispõem de condições mínimas para realizar a leitura oral, ainda que de palavras isoladamente. Isso ocorre porque apresentam dificuldades relacionadas ao processo de decodificação das palavras, especialmente daquelas palavras formadas por padrões silábicos não canônicos, mas também podem apresentar dificuldades relacionadas à associação de consoantes e/ou vogais aos seus valores sonoros. As dificuldades de leitura desses alunos são decorrentes do fato de não terem, ainda, se apropriado dos princípios que organizam o sistema alfabético de escrita. Os pré-leitores são, portanto, alunos que ainda não venceram os desafios relacionados à decodificação da palavra escrita e, por essa razão, ainda não leem oralmente.

Segundo as diretrizes vigentes, a alfabetização deve ocorrer até ao final do 2º ano, visto que, pela sua complexidade, não há como se iniciar e concluir o processo em um único ano. Assim, os percentuais apresentados nos resultados das avaliações realizadas em Mato Grosso, por meio do programa Alfabetiza MT, denotaram situações de não aprendizagem no ano anterior para a maioria dos estudantes, o que dificulta a continuidade e a consolidação do processo no 2º ano. Complementando esse fato, Soares (2015, p. 29) afirma: “esse é o problema da educação brasileira: busca-se resolver apenas a quantidade de carteiras nas salas de aula. Fica faltando a qualidade do ensino, e portanto, de aprendizagem.”

A resolução do CAEd sobre a fluência em leitura traz um indicador preocupante e que precisa ser analisado cuidadosamente, a fim de verificar e compreender o que ocorre nas turmas de 1º ano, em que mais de 60% de estudantes, mesmo após passarem pela educação infantil, em cuja etapa já estão em contato sistemático com as letras, após todo o primeiro ano de alfabetização, ainda se encontram “sem condições mínimas de lerem oralmente”.

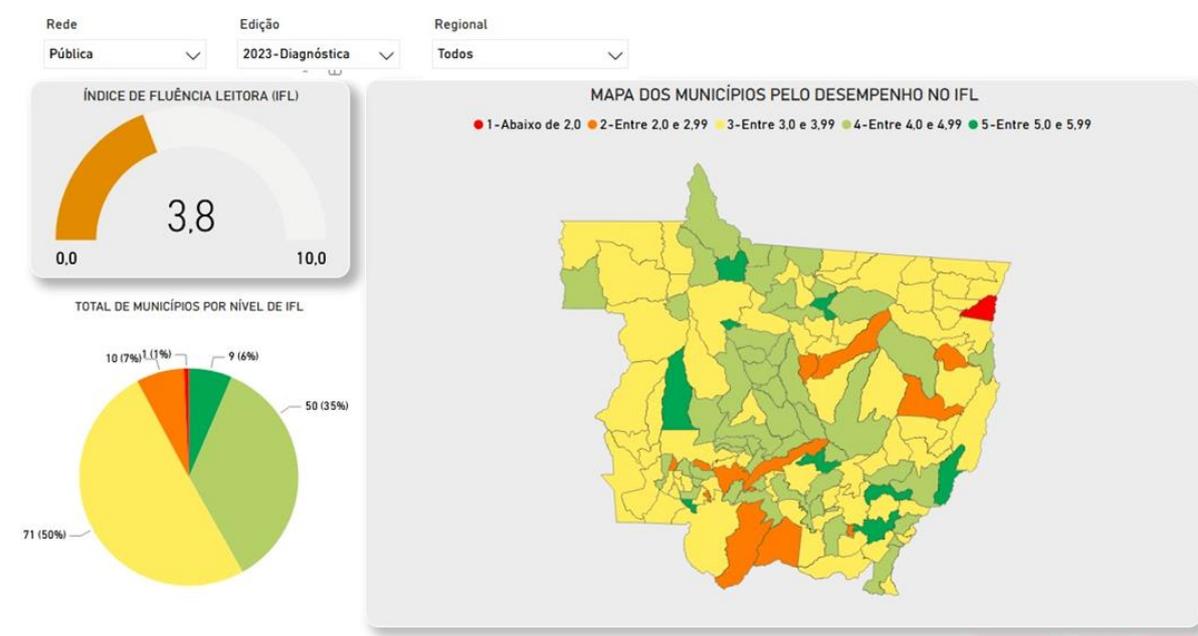
Depois desse diagnóstico das turmas de 1º ano advindas de 2022, o programa Alfabetiza MT disponibilizou o material didático estruturado para cada estudante de 1º e 2º ano matriculado nas escolas dos municípios, a partir do ano de 2023, com o intuito de auxiliar os professores no avanço da aprendizagem. Cada estudante recebeu um kit com cinco livros, sendo quatro com atividades de leitura e escrita e um com alfabetos, alguns jogos didáticos e um livro literário com vários contos para leitura. O material estruturado se encontra disponível no link: <https://www3.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/23430607/Caderno+de+Atividades+do+Estudante+-+1%C2%AA+Etapa.pdf/0b95aaab-fc83-b936-ca84-b9e076ea476b>.

Para os alunos com defasagem de aprendizagem, uma das estratégias do Alfabetiza MT foi incluir o Material Didático Complementar (MDC) para o 1º e 2º ano do ensino fundamental. Trata-se de um novo conteúdo, na forma de livros e cartelas didáticos integrados à formação de professores, distribuído pelo governo estadual a todos os estudantes da rede pública na referida faixa letiva, com o foco principal de desenvolver habilidades básicas relacionadas ao processo de alfabetização das crianças. Esses materiais se encontram disponíveis no site da própria SEDUC/MT (Mato Grosso, 2023).

Os professores de 1º e 2º ano também receberam um kit composto de 1 livro com todas as atividades que constavam no exemplar destinado aos alunos e um caderno de registro docente para acompanhar individualmente cada estudante em seu processo de aprendizagem das habilidades elencadas nas atividades.

Ainda sobre a avaliação diagnóstica, apresentamos, no Mapa 5 a seguir, a fluência em leitura dos estudantes, por ocasião da avaliação diagnóstica realizada em março de 2023, nos municípios de Mato Grosso.

Mapa 5 – Fluência leitora dos municípios de Mato Grosso em março de 2023 – Diagnóstica



Fonte: CAEd UFJF/Produção: PARC/ABC (2023).

Nesse mapa, indica-se que, na maioria dos municípios, os estudantes concluíram o 1º ano como pré-leitores, em seus diferentes níveis, sendo que, nesse caso, 82 municípios apareceram nessa categoria; como leitores iniciantes, em 50 municípios e, com maioria de leitores fluentes, em 9 municípios. Em percentuais, 58% dos municípios estavam com estudantes pré-leitores; 35%, com leitores iniciantes, e 6% com leitores fluentes.

Para o estado, é uma condição desconfortável devido à posição que ocupa no ranking das desigualdades, estando em seu confortável 3º lugar no país, mas que, de 141 municípios, 82 deles apresentam um baixo percentual de leitura. Eles permitem inferir que a meta prevista no PNE para 2024 provavelmente não será atingida.

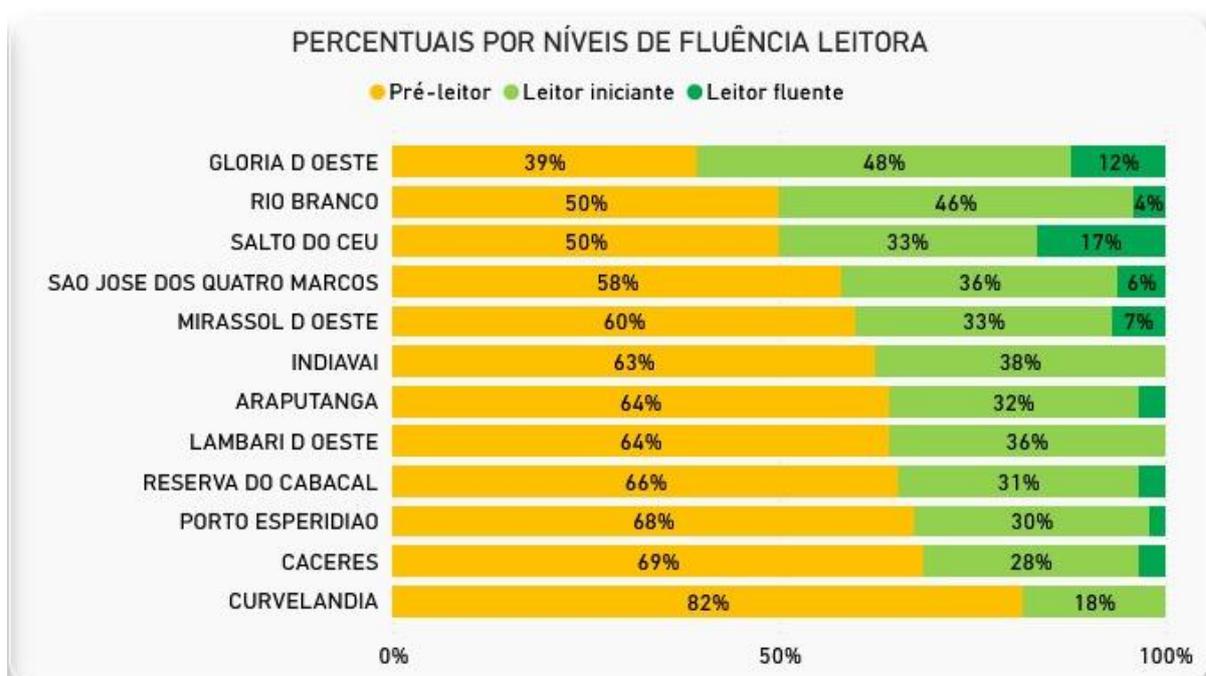
Após a realização da primeira avaliação diagnóstica, no início do ano letivo de 2022, o CAEd publicou uma revista com orientações, levando em consideração os indicadores apresentados:

Em virtude do exposto, é imperativo retomar as discussões acerca da recomposição das aprendizagens para os próximos períodos letivos. Uma vez mais, faz-se necessário repensar as estratégias de intervenção curricular, retomando as discussões acerca da pertinência, da essencialidade e da sequencialidade dos conteúdos abordados durante o ano de 2022. É preciso refletir sobre a efetividade das adaptações das práticas pedagógicas; da adequação do material didático às estratégias adotadas; das formações de professores; e da adaptação do tempo de instrução e dos espaços às necessidades dos estudantes, entre outras ações (CAEd, 2022).

Fazendo um comparativo dos dez anos da primeira avaliação de leitura em larga escala no país (2013–2023), o resultado dessa avaliação mostrou que pouco mais de 50% dos estudantes avaliados estavam com níveis de leitura satisfatórios (Todos Pela Educação, 2013). Ao compararmos com os resultados das avaliações realizadas em Mato Grosso, em 2022 e 2023, nas turmas do 2º ano, em fluência em leitura, observamos que esse percentual retrocedeu.

O Gráfico 10 mostra os percentuais da avaliação diagnóstica realizada em março de 2023, que permitem analisarmos a situação do município de Mirassol d'Oeste, foco desta pesquisa.

Gráfico 10 – Percentual 5 – Fluência leitora do município de Mirassol d'Oeste (MT) em março de 2023



Fonte: CAEd UFJF/Produção: PARC/ABC (2023).

Antes das considerações acerca dos dados, faremos algumas observações sobre as mudanças que ocorreram no município, no âmbito do ensino fundamental, no início do ano letivo de 2023. Segundo o disposto no Decreto n.º 723, de 24 de novembro de 2020, o Estado deveria repassar gradativamente, em 2021, todo o ensino fundamental I para a rede municipal, e a rede municipal, por sua vez, repassaria todos os estudantes do ensino fundamental II para a rede estadual. Contudo, no referido município, o redimensionamento ocorreu totalmente no ano de 2023.

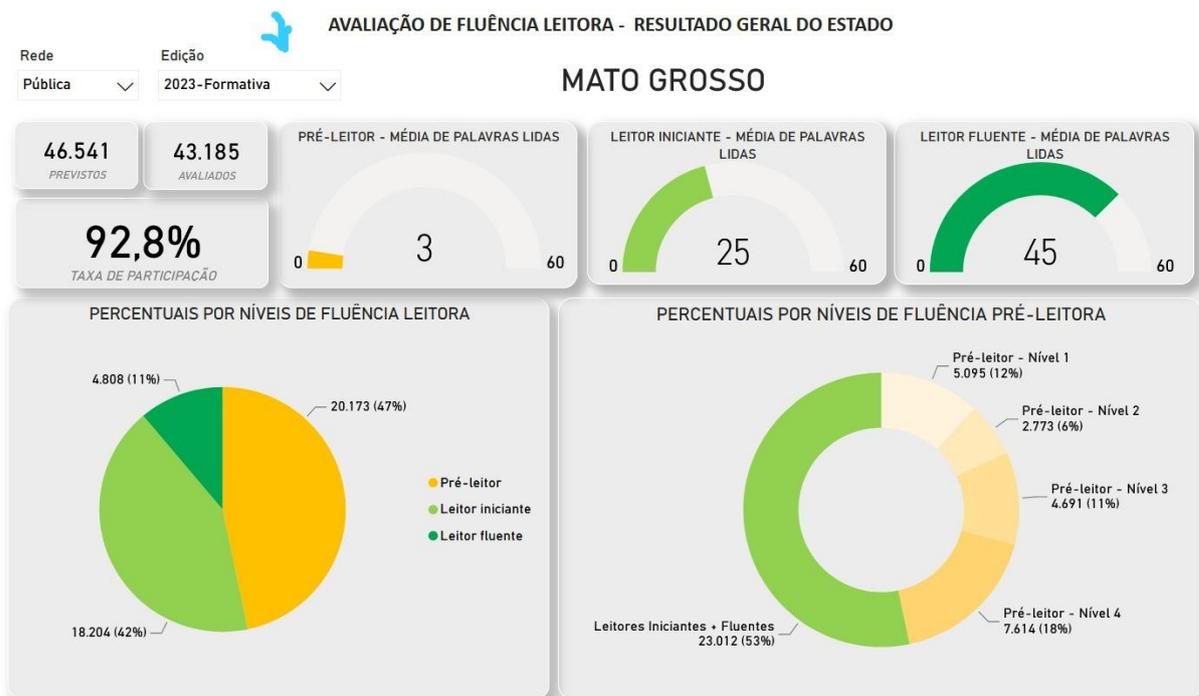
O município tem, em suas escolas, aproximadamente 25 turmas de alfabetização, entre 1º ano e 2º ano, após junção dos egressos da rede estadual com os estudantes da rede municipal, constituindo-se uma só rede. Os dados apresentam que, desse quantitativo de estudantes, 60% foram para o 2º ano na condição de pré-leitores, 33% se configuravam como leitores iniciantes e 7%, como leitores fluentes.

Esse novo diagnóstico refletiu, em âmbito local, a condição diagnosticada em âmbito estadual, em que mais de 50% dos estudantes novamente adentraram o 2º ano em níveis elementares de leitura, cabendo ao professor dessa turma iniciar e perfazer todo o processo.

A recorrência desse dado trouxe à tona a pertinente constatação de Mortatti, quando ele afirmou que, apesar dos esforços conjuntos, investimentos e políticas, a alfabetização se constituiu em um problema estratégico brasileiro: “[...] continua sendo um dos signos mais evidentes e complexos da ambígua relação entre deveres do Estado e direitos do cidadão. E, como tal, área estratégica para a consecução de políticas de modernização econômica e social que contemplem necessidades básicas de todos” (MORTATTI, 2010, p. 340).

No Gráfico 11, observa-se a ocorrência de mudanças ou não nos níveis de leitura, após 90 dias da avaliação diagnóstica, em comparação com a proporcionalidade apresentada na avaliação formativa de 2022.

Gráfico 11 – Avaliação de fluência leitora – Formativa de 2023 – Resultado geral do estado de Mato Grosso



Fonte: CAEd UFJF/Produção: PARC/ABC (2023).

De acordo com o Gráfico 11, no mês de junho de 2023, um total de 43.185 estudantes realizou a avaliação formativa, ficando pouco mais de 3 mil alunos de fora. Desse total, 47% (20.173) permaneciam na categoria de pré-leitores; 42% (18.204), de leitores iniciantes, e 11% (4.808), de leitores fluentes. Ao compararmos com a avaliação diagnóstica realizada no mês de março, notamos um decréscimo de 13% dos estudantes pré-leitores, os quais adentraram a categoria de leitores iniciantes, e um aumento de 6% para 11% na quantidade de leitores fluentes.

Os estudantes pré-leitores, que somaram 47% na metade do ano de 2023, estavam em níveis elementares em sua aprendizagem de leitura, cujo fator, novamente, poderia impedir a consolidação de sua alfabetização no final do 2º ano.

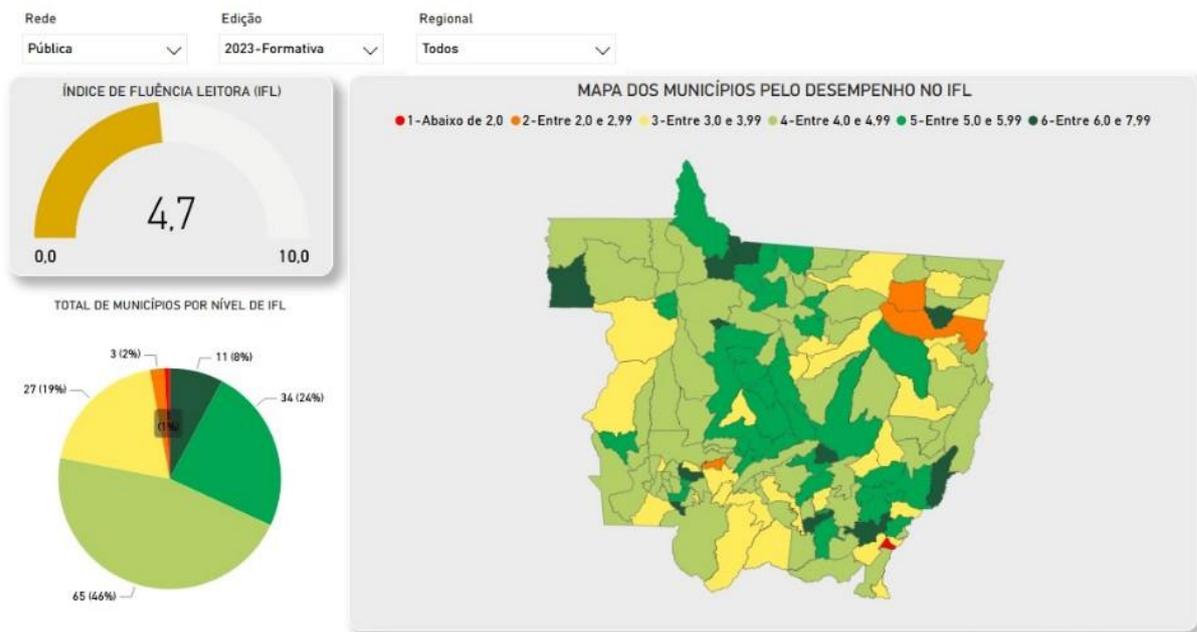
Em um propósito formativo da avaliação, o objetivo é fornecer evidências fundamentadas e sustentadas, de forma a agir para apoiar o estudante na sua aprendizagem, tendo, assim, uma dimensão pedagógica. As avaliações, quando tem reforçado o uso dos seus resultados para fins formativos, trazem implicações para o que se ensina, para o que se considera importante aprender e para as estratégias de apoio à aprendizagem (Santos, 2013).

Após a realização de seis avaliações e de mensurar os resultados, parece-nos haver uma certa recorrência entre os quantitativos observados, em que os estudantes pré-leitores da rede pública de Mato Grosso chegam ao 2º ano em um elevado número, com um percentual superior

aos 40%, e ali permanecem como maioria. Contudo, quanto aos estudantes considerados leitores fluentes, dada a condição de alfabetizados, o percentual não ultrapassou 13% nesse tempo de programa.

O Mapa 6 apresenta os níveis de fluência leitora dos municípios por ocasião da avaliação formativa realizada em junho de 2023.

Mapa 6 – Fluência leitora dos municípios de Mato Grosso em junho de 2023 – Formativa



Fonte: CAEd UFJF/ Produção: PARC/ABC (2023).

O programa Alfabetiza MT, desde 2021, publicizou o resultado de seis avaliações realizadas: uma, no final do ano de 2021; três, no ano de 2022, e duas, em 2023, até esta data. Os resultados dessas avaliações denotam o desafio dos estudantes na aquisição da habilidade de leitura e as dificuldades dos professores ao ensinar, em um cenário no qual as mesmas práticas continuam conduzindo aos mesmos resultados, que, na visão de Mortatti (2013), permanecem cristalizadas, impedindo a oferta de uma alfabetização a qual permita que a função social da educação seja atendida em sua amplitude.

Destacando que são necessárias mais do que boas intenções e intervenções docentes, essas ações precisam permitir e possibilitar a efetiva apropriação do SEA, sendo uma condição efetiva para a alfabetização dos estudantes. Ao observar os índices expressos nas avaliações realizadas pelo programa Alfabetiza MT, aqui analisadas, inferimos que tais intervenções possivelmente não estejam acontecendo, considerando os recorrentes índices.

Como afirmam Boesen, Lithner e Palm (2010, p. 90), “[...] os testes nacionais influenciam a aprendizagem dos alunos. Por sua vez, os tipos de tarefas e as competências nelas valorizadas influenciam o trabalho dos professores e dos autores de livros escolares que, por sua vez, influenciam a aprendizagem dos alunos.”

Assim pensadas, as avaliações pouco contribuem para o processo de aprendizagem dos estudantes, uma vez que a preocupação se volta para a ampliação dos indicadores e, com isso, passa-se a produzir materiais com essa finalidade, bem como a formação e as próprias aulas se resumem em treinamentos de questões pontuais a serem avaliadas.

No mês de junho de 2023, foi realizada mais uma avaliação formativa, cujo resultado não foi muito diferente daquele referente à avaliação formativa realizada no ano de 2022, quando da retomada do ensino presencial. Após um ano e meio desse retorno, pouco ou quase nada mudou em relação à fluência em leitura dos estudantes matriculados em turmas de 2º ano em Mato Grosso. Como adverte Mortatti (2013), a alfabetização permanece no limbo e, diante disso, precisamos encarar essa realidade e buscar formas objetivas para superar essa situação em nível de Mirassol d’Oeste (MT), Mato Grosso e Brasil.

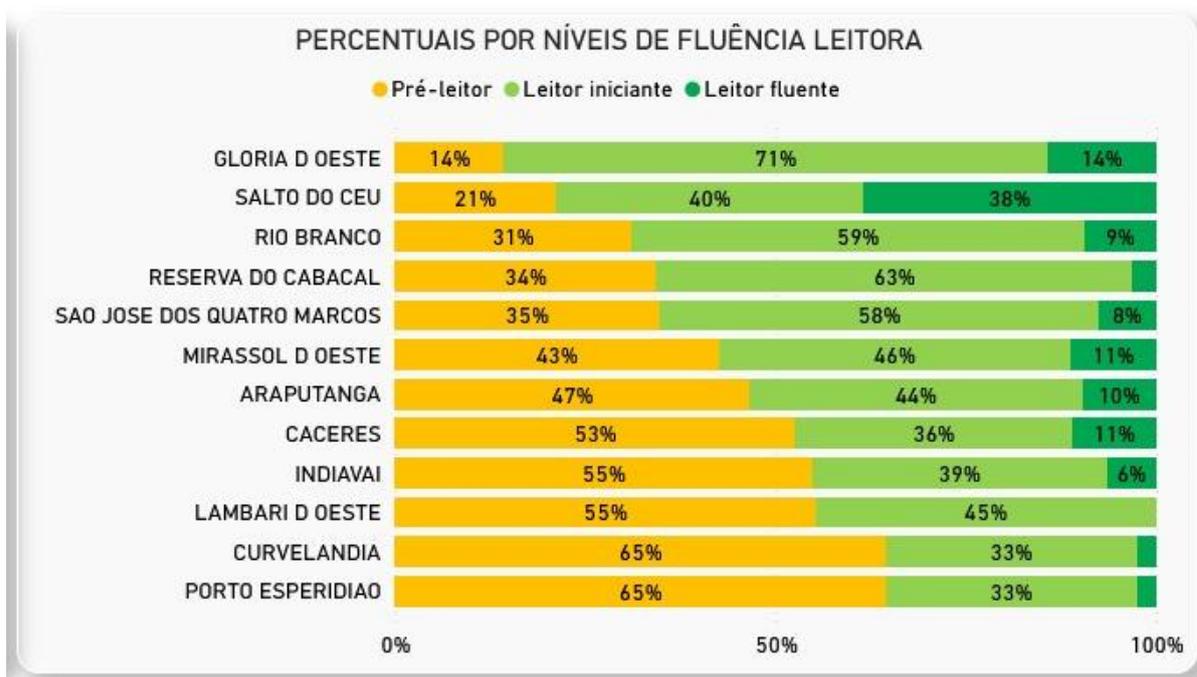
A participação dos estudantes aumentou, sendo 43.185 estudantes avaliados nos municípios, dos quais 96 apareceram subdivididos na categoria de estudantes matriculados no 2º ano como pré-leitores; 34, na categoria de leitores iniciantes, e 11, na categoria de leitores fluentes. Somados, foram 140 municípios avaliados, exceto a capital Cuiabá, que não aderiu ao programa no corrente ano.

Parafraseando Villas Boas (2001), o que vemos é a repetição de praticamente os mesmos percentuais em todas as avaliações realizadas. Essa realidade pode indicar que o propósito das avaliações, tanto diagnóstica quanto formativa, estabelecido pelo programa Alfabetiza MT, não está sendo considerado, bem como o compromisso de alfabetizar todas as crianças até 2024.

Diante disso, retornamos a uma das preocupações desta pesquisa: a não alfabetização das crianças. Como afirma Soares (2015), a não consolidação do processo de alfabetização no tempo considerado certo, ou seja, nos anos iniciais no ensino fundamental, implica em enfrentamentos comprometedores ao longo de toda a escolarização do estudante.

Os percentuais dispostos no Gráfico 12 subsidiam as análises e reflexões sobre o município de Mirassol d’Oeste, em seus níveis de fluência leitora, dada a avaliação formativa realizada em junho de 2023.

Gráfico 12 – Percentual 6 – Fluência leitora do município de Mirassol d’Oeste (MT) em junho de 2023



Fonte: CAEd UFJF/Produção: PARC/ABC (2023).

A avaliação formativa, realizada no mês de junho de 2023, apresentou um movimento muito parecido com o do ano anterior, pois um percentual alto de estudantes iniciou o ano como pré-leitores e uma quantidade significativa avançou para leitores iniciantes, ocorrendo uma estabilização, na qual nem se avançou, nem retrocedeu na aprendizagem.

A avaliação diagnóstica, realizada em março de 2023, apresentou 60% como pré-leitores, sendo que, em junho, na avaliação formativa, esse grupo fora reduzido para 43%; os leitores iniciantes eram 33% e, em junho, elevou-se para 46% e os leitores fluentes passaram de 6% para 11%, semelhantemente ao ano anterior. Os percentuais provocam reflexões no sentido de como melhorar qualitativa e quantitativamente o processo de aprendizagem desses estudantes, a fim de reduzir o quantitativo dos que avançam para o 3º ano como não leitores.

Na visão de Cruz (2012), ter acesso ao conhecimento e avançar na aprendizagem constitui um direito de todos os brasileiros e um compromisso social que deveria “assegurar” que todas as crianças estivessem alfabetizadas no tempo certo. Nesse sentido, surge a seguinte pergunta: o que fazer diante dessas descobertas? Cruz (2012, p. 22) sugere que sejam ampliadas e planejadas situações didáticas específicas para auxiliar na consolidação da aprendizagem dessa habilidade, reafirmando ainda que “caso sejam identificadas crianças que não dominem tais conhecimentos, é preciso planejar ações didáticas voltadas a tais objetivos [...]”

Sobre essa não alfabetização dos estudantes no território mato-grossense e miradolino, temos uma possível resposta em Soares (2003), que chama a atenção para o fato de os

professores darem ênfase ao letramento em detrimento da alfabetização, não observando as múltiplas facetas necessárias ao processo e as especificidades dos dois processos: alfabetizar e letrar.

Tanto Soares (2003) quanto Mortatti (2013) trazem a ideia de reinventar e de desenvolver um processo de ensino da leitura e da escrita livre e significativo, que não seja engessado ou cristalizado e que ensine para a vida cotidiana, e não somente para as provas, de modo a ser um tipo de ensino relevante para a vida do estudante.

O resultado da avaliação somativa de fluência leitora, realizada no final do ano de 2023, em Mirassol d'Oeste, ainda não foi disponibilizado na plataforma Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC) do CAEd. A divulgação dos dados gerais dessa avaliação está prevista para o primeiro semestre de 2024, mas não possuímos tempo hábil para aguardar a publicação e a divulgação desses números.

Diante disso, até o momento, foram disponibilizados os resultados parciais do município, referentes apenas aos percentuais de duas instituições, em uma espécie de amostra censitária, de 256 dos 354 estudantes que realizaram a avaliação formativa, cujos dados constam nos Quadros 3 e 4 apresentados a seguir, cabendo destacar que se aguarda a contabilização de quase 100 estudantes de 2º ano do município:

Quadro 3 – Dados de fluência leitora censitária – Escolas de Mirassol d'Oeste

Estudantes previstos	263
Estudantes com participação efetiva	256

Fonte: CAEd/ UFJF (2023).

Quadro 4 – Percentual de estudantes por perfil de leitor de Mirassol d'Oeste

Pré-leitor	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Leitor iniciante	Leitor fluente
31%	6%	5%	9%	12%	51%	18%

Fonte: CAEd / UFJF (2023).

Observamos que, de 256 estudantes inseridos nessa amostra censitária, 31% aparecem como pré-leitores; 51%, como leitores iniciantes, e 18%, como leitores fluentes. Essa amostra apresenta quase 100 estudantes a menos e, possivelmente, ao agregá-los a esses dados, teremos um percentual parecido com o da avaliação somativa de 2022. Ademais, ao somarmos o quantitativo dos alunos pré-leitores e leitores iniciantes, observamos que as aprendizagens concentradas em um único ano se configuram insuficientes para a efetiva alfabetização (leitura e escrita) na atualidade.

Diante do exposto, é importante reforçar que “[...] um determinado conhecimento ou capacidade pode ser introduzido em um ano e aprofundado em anos seguintes. A consolidação também pode ocorrer em mais de um ano escolar, dado que há aprendizagens que exigem um tempo maior para apropriação” (Brasil, 2012, p. 31), cuja informação relevante é, por vezes, ignorada no processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, os modelos tradicionais, que consideravam a escrita e a leitura como código, podem ainda estar vigentes nas salas de aula e, por isso, os estudantes necessitam de se portar como descobridores solitários do caminho para o ler e o escrever (intrínsecos entre si). Nesse sentido, Vygotsky (2007) alerta para a necessidade do ensino explícito e intencional da língua, a fim de evitar o descrito anteriormente, ao afirmar que:

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal (Vygotsky, 2007, p. 125).

Independentemente da definição que se atribua ao papel do professor (como instrutor, mediador ou incentivador), a intencionalidade, o conhecimento e as metodologias escolhidas por ele têm um impacto direto no processo de aprendizagem das crianças. É fundamental reconhecer que as crianças não aprendem de maneira espontânea ou isolada; elas aprendem de forma reflexiva, quando colocadas em situações que estimulam o pensamento. Como aponta Curto (2000, p. 32), “as crianças não aprendem espontaneamente, nem por si mesmas. Aprendem reflexivamente, porque alguém as põe em situação de pensar”.

Não estamos aqui para falar que os professores não fazem seu trabalho corretamente ou que se omitem ao fazê-lo, contudo, além da disposição para o ofício, faz-se necessário conhecer os caminhos e as teorias que embasam qualitativamente a prática e que sejam capazes de abarcar a demanda, não somente de modo quantitativo, mas que proporcionem qualidade para o ensino e aprendizagem nos tempos certos.

As habilidades e as competências anuais para os anos da alfabetização já estão definidos pelos documentos oficiais, contudo são os professores que decidem pela abordagem metodológica, adequação e flexibilização para os seus alunos, conforme defende Curto (2000, p. 92): “uma concepção moderna da tarefa do professor, tal como se coloca nas novas propostas educativas, requer não apenas aplicar certas fórmulas preestabelecidas, como também o exercício profissional competente, que inclui autonomia, capacidade de decisão e criatividade”.

Ao professor compete também observar esse círculo vicioso apresentado pelas avaliações, no qual se ingressa, no 2º ano do ensino fundamental, um percentual alto de estudantes como pré-leitores a cada ano e, de igual modo, ao finalizar o período, um quantitativo elevado tem progressão para o 3º ano sem consolidar o aprendizado da leitura e escrita e, assim, prossegue-se ano após ano.

Apesar do avanço da tecnologia e dos demais recursos, a aprendizagem da leitura e da escrita, que é uma condição necessária para o pleno desenvolvimento humano, engajamento e consolidação do sujeito na sociedade atual e que possibilita o envolvimento às práticas sociais, ainda tem muito a ser reparada, como afirma Vygotsky (2007, p. 117):

O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seria impossível de acontecer. Assim o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas especificamente humanas.

Dentre esses aprendizados, inclui-se, de forma prioritária, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento, que acontece singularmente no decorrer do processo de alfabetização.

5.2 Percepções acerca das avaliações de fluência leitora em Mirassol d'Oeste (MT)

Embora sejam apenas dois anos consecutivos da realização da avaliação de fluência no município de Mirassol d'Oeste, os dados apresentados nos possibilitaram refletir acerca dos resultados obtidos até o momento, sendo possível, inclusive, elencar algumas percepções, quais sejam:

- As avaliações diagnósticas evidenciaram que um quantitativo elevado de estudantes de 1º ano adentrou as turmas de 2º ano como pré-leitores, consecutivamente nos dois anos observados, e, mesmo após o retorno presencial, o percentual ainda se manteve em 60%, descortinando um importante fator nas turmas de 1º ano do município, que é o de que esse alto percentual não tem adquirido conhecimentos mínimos para o início do processo de alfabetização.
- Foi possível observar o alto índice de estudantes que iniciaram o 2º ano como pré-leitores e que conseguiram evoluir para leitores iniciantes em um percentual considerável de mais ou menos 20% até meados do ano, cujos dados foram

demonstrados nas avaliações formativas do mês de junho, permanecendo nesse patamar até finalizar do ano.

- Um ponto necessário de observação criteriosa foi em relação à evolução dos estudantes entre a avaliação formativa e a avaliação somativa, a qual apresentou que um número relativamente pequeno conseguiu avançar do nível iniciante para o fluente, variando entre 5% e 10% dos estudantes. Essa percepção ocorreu no ano de 2022, quando, inicialmente, 74% dos estudantes de 2º ano adentraram o ano como pré-leitores e 3%, como fluentes, e, ao finalizar o ano, 53% ainda continuavam na condição de pré-leitores e os leitores fluentes ampliaram para 11%.
- Os percentuais dos alunos pré-leitores, quando observados atentamente, mostram que a maioria dos estudantes que finalizam o 2º ano nessa condição ocupa o nível 4 (estudante leu até 10 palavras e 5 pseudopalavras, constantes no Item 5.1), que, na verdade, deveria ser, em últimos casos, o nível atingido em meados do 1º ano, para que, após dois anos de trabalho sistematizado, alcançassem a plena alfabetização e, com isso, o nível adequado de fluência leitora.
- Parece explícita a impossibilidade de, na atual conjuntura, a maioria dos estudantes adentrarem o 2º ano em um nível primário de alfabetização e a consolidarem em apenas um ano.
- Um dado que desperta atenção nesta pesquisa é o quantitativo elevado de estudantes pré-leitores detectados pelas avaliações diagnósticas, que sugere algum tipo de fragilidade no processo de ensino e aprendizagem nas turmas de 1º ano do município.

Entrelaçamos os dados das avaliações com as informações coletadas junto às colaboradoras e, por meio de uma análise interpretativista, sob o viés do professor e pesquisador Bortoni-Ricardo (2008), tecemos algumas inferências acerca do processo de alfabetização de Mirassol d'Oeste nos últimos três anos: 2021 a 2023.

- A inexperiência de grande parte dos professores atribuídos nas salas de alfabetização desse município configura como informação importante para a qualidade no ensino e na aprendizagem da leitura nessas escolas.

- O não reconhecimento de uma parcela significativa de professores em turmas de alfabetização pode configurar um entrave para o domínio e a execução dos conceitos indispensáveis para o ensino nessa fase inicial.
- Os processos anteriores ao ingresso das turmas no 2º ano podem configurar como lacunas, a serem verificadas, de forma sistemática, pelo conjunto: gestão municipal, comunidade escolar e professores, a fim de corrigir o fluxo.
- A rotatividade dos professores se configura como uma questão relevante na observação dos dados e do programa. Isso porque ela ocorre devido à formação extra ofertada pelo programa, em que os profissionais não atribuem ou desistem dela na fase inicial, devido ao fato de não estarem dispostos a despendar mais algumas horas para essa demanda. Essa informação pode ter alguma importância para os gestores quando da organização da formação ou das portarias de atribuição.
- Como a gestão municipal e escolar percebe os anos letivos que antecedem o 2º ano e quais métodos estão sendo utilizados para avaliar os conhecimentos prévios que os estudantes devem adquirir antes de ingressarem nessa etapa.
- Os aspectos inferidos acima podem retratar a ausência de uma política de alfabetização de estado, e não de governo. Busca-se tratar de uma política de alfabetização que reconheça, considere e valorize as peculiaridades formativas que um professor alfabetizador precisa ter.

Como professora pesquisadora, diante da perspectiva adotada nesta pesquisa, todos os elementos coletados produziram significados. E, ao serem observados, estudados e aprofundados, puderam gerar as respostas para os problemas investigados e as interrogações feitas.

Nesse caso, são muitas as informações apresentadas e que estão camufladas por detrás dos números (dados e percentuais), os quais não são novidade, em se tratando de educação e políticas de alfabetização. Entretanto, quando considerados, permite-nos responder, com maior coerência, sobre a questão da não aquisição da habilidade de leitura por um percentual significativo de estudantes e da não consolidação por outro quantitativo igual.

A análise das avaliações de fluência leitora em Mirassol d'Oeste, nos últimos dois anos, destaca os desafios críticos no processo de alfabetização. Os dados revelam uma constante presença de pré-leitores no 2º ano, enfatizando a necessidade de uma revisão das práticas pedagógicas e políticas anteriores. Esse cenário sugere que tanto a formação de professores

quanto a implementação de políticas de alfabetização requerem abordagens mais eficazes e sustentáveis. Encarar essas questões não apenas como responsabilidade governamental, mas como um compromisso estatal permanente, pode ser fundamental para garantir os avanços.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi realizada com o objetivo geral de analisar os resultados das avaliações diagnóstica, formativa e somativa em fluência leitora, realizadas pelo programa Alfabetiza MT, nos anos de 2021 a 2023, nas turmas de 2º ano do ensino fundamental no estado de Mato Grosso e, de forma singular, no município de Mirassol d'Oeste, disponibilizados pela SEDUC/MT, por meio da Plataforma de Avaliação e Monitoramento da Educação de Mato Grosso (CAEd/MT), criada em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF).

Em consideração ao objetivo geral, os objetivos específicos orientaram o desdobramento da pesquisa, a saber: levantar os resultados das avaliações diagnóstica, formativa e somativa, publicizados pelo Alfabetiza MT, nos anos de 2021 a 2023, no aspecto da leitura; identificar se houve uma progressão nos indicadores avaliados e analisar os indicadores levantados nos respectivos anos para compreender o desenvolvimento das metas estabelecidas pela referida política.

Os percentuais apresentados nos mapas e gráficos analisados permitem responder aos questionamentos da pesquisa no que se refere à aprendizagem dos estudantes matriculados em turmas de 2º ano de alfabetização em Mato Grosso e Mirassol d'Oeste: os índices de aprendizagem dos alfabetizados melhoraram? Em que medida? As formações ofertadas ajudaram os professores a repensarem suas práticas?

Os dados denotam que a aprendizagem com relação à alfabetização em fluência leitora ainda não apresentou progressos significativos. As informações apresentadas pelo documento *Breve panorama da educação no Mato Grosso*, apresentado pelo Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, publicizaram que, em 2019, apenas 25,9% dos alunos da rede pública foram considerados alfabetizados e com nível de leitura acima de 5, categorizados como “leem textos e escrevem ortograficamente”.

No ano de 2021, após a avaliação do final do ano, considerados todos os fatores adversos, esse percentual caiu para 11,1% e, até a avaliação formativa, realizada após dois anos da implantação do programa Alfabetiza MT, em junho de 2023, esse percentual ainda permanecia em 11% (Brasil, 2023; Mato Grosso, 2023).

Ainda em 2021 (período pandêmico), no ano de lançamento do Alfabetiza MT, os estudantes matriculados no 2º ano do ensino fundamental, em Mato Grosso, alcançaram a menor média de proficiência da Região Centro-Oeste em língua portuguesa (696) e matemática

(717). Em ambos os casos, os resultados obtidos são inferiores à média do país, que é de 715,4 e 734,3, respectivamente (Brasil, 2022).

Esse paralelo mostra que, após dois anos completos da implantação do Alfabetiza MT no estado, tendo as turmas de entrada e saída (1º ano em 2022 e 2º ano em 2023) completado sua participação no programa, os índices ainda aparecem inferiores ao ano de 2019, em que não havia nenhuma política estadual em vigor.

Dessa forma, tecemos duas hipóteses: a implementação do programa Alfabetiza MT, por meio das formações, das premiações e da disponibilização de materiais estruturados, dos instrumentos e metodologia, que, apesar da adesão da maioria dos municípios, não foi, até o momento, eficiente para a promoção da qualidade da apropriação da fluência em leitura pelos estudantes. A segunda hipótese é a de que o curto tempo de implementação analisado nesta pesquisa (2021 a 2023) não foi suficiente para visualizar os avanços, que requerem um período mais alargado para apresentar os primeiros resultados.

Para fundamentar a discussão, é importante retornarmos à Lei n.º 11.485, promulgada em 28 de julho de 2021, que estabeleceu o programa com objetivos claros dentro de suas diretrizes. Entre esses objetivos, está o compromisso de assegurar que todos os alunos nos sistemas de ensino estadual e municipal de Mato Grosso sejam alfabetizados até o final do 2º ano do ensino fundamental e de reduzir os casos de alfabetização incompleta e de baixo nível de letramento nas séries mais avançadas.

Os resultados das avaliações realizadas mostraram que somente 11% dos estudantes das turmas de 2º ano do estado teve esse direito garantido, colocando em xeque a primeira meta. Em consequente, verificamos que o cumprimento da segunda meta está diretamente ligada à primeira, provocando reflexão e preocupação no tocante ao apresentado. Se apenas 11% dos estudantes de 2º ano no estado de Mato Grosso saíram alfabetizados (com fluência em leitura e escrita ortográfica), nos anos de 2022 e 2023, significa que os demais adentraram o 3º ano com aprendizagem incompleta, comprometendo, assim, o processo de escolarização dos anos subsequentes.

Retomemos uma questão crucial já discutida neste texto, que se refere ao Plano Nacional de Educação (PNE) em seu último ano de vigência. Apesar da formulação de estratégias com vistas a alcançar a meta estabelecida para 2024, observa-se uma execução limitada em diversas áreas. Essas áreas incluem a integração do ensino fundamental com a pré-escola, a implementação de avaliações nacionais, o uso de tecnologias educacionais para ensino e análise de dados, a inovação em metodologias pedagógicas, a alfabetização em comunidades indígenas,

quilombolas, itinerantes e rurais, a formação de professores e a alfabetização estudantes atípicos abarcando surdos e outras particularidades.

Não teceremos considerações sobre cada uma dessas estratégias, pois, de certa forma, elas já foram contempladas em toda a pesquisa. Todavia, chamamos a atenção para o item “formação inicial e continuada de professores” para pontuar a importância da valorização do professor alfabetizador, não apenas com oferta de formação inicial e continuada específica, como também da implementação de políticas que valorizem a continuidade do professor alfabetizador na área da alfabetização.

Cabe aqui frisar a importância do acesso ao material literário de qualidade desde a creche, a educação infantil, a alfabetização e todos os anos subsequentes. Ocorre que, em muitos desses locais, as crianças não podem manuseá-lo por terem pouca idade ou a escola não o possui. Diante do exposto, é necessário implantar a cultura da leitura nos ambientes escolares, de modo que haja conjuntamente a valorização e a garantia desse direito a todos os inseridos naquele ambiente, e promover a prática entre os professores, já que apenas dizer para o aluno ler não é o suficiente, sendo preciso ler para gostar e promover o gosto por tal ação.

Como professora alfabetizadora e pesquisadora no âmbito desta pesquisa, pudemos observar a incongruência do material didático estruturado, ofertado, no ano de 2023, às turmas de alfabetização, contendo textos com linguagem pouco atrativa para estudantes que estavam começando a se apropriar da habilidade de leitura.

Presenciamos, em especial, nos materiais do 1º ano, os textos com uma linguagem agressiva, que abordavam lendas brasileiras e folclore. Diante disso, o cuidado nesse sentido precisa ser redobrado, pois, em uma leitura, podem ser evocadas memórias ruins nas crianças que convivem com essa realidade e que veem na escola um local para vivência e apropriação de novas e positivas memórias.

Ademais, o quadro de Mato Grosso e Mirassol d’Oeste nos remete aos estudos de Bonamino *et al.* (2004), ao defenderem que um dos fatores de maior importância para resultados promissores na aprendizagem dos estudantes na alfabetização é o sentimento de reconhecimento do professor alfabetizador em relação aos seus alunos. Para tanto, compreendemos que a implementação de políticas de valorização desse profissional é necessária.

Há décadas, estudos longitudinais demonstram que crianças ensinadas a ler aos seis anos de idade leem com melhor fluência e compreensão que crianças que foram ensinadas a ler aos sete ou oito anos. E mais: as crianças que aprendem a ler mais cedo têm maior probabilidade de desenvolver o gosto pela leitura (Durkin, 1960).

Essas evidências corroboram com os dados apresentados aqui sobre a não identificação dos professores com as turmas de alfabetização, as lacunas na aprendizagem dos anos anteriores ao 2º ano e a não consolidação da aprendizagem no 2º ano.

Elvira Souza Lima, no 2º Fórum Nacional Extraordinário da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), em maio de 2006, teceu importantes considerações sobre esses assuntos, já que eles se configuram como os mesmos problemas elencados na época e discutidos no fórum, em relação aos quais, em específico, citamos aqui o problema da consolidação da aprendizagem da leitura.

Para ela, a apropriação da aprendizagem da leitura e escrita está relacionada ao desenvolvimento da capacidade simbólica do ser humano, em que leitura e escrita não se desenvolvem naturalmente, envolvendo funções diferentes do cérebro. As dificuldades para aprender a escrever e a ler se devem, muitas vezes, à fragmentação da aprendizagem de ambos, não constituindo redes neuronais na memória.

Nesse processo, quando o professor não compreende como tal fato ocorre e não busca conhecer, tal desenvolvimento não ocorrerá. Relatar, registrar e refletir conjuntamente sobre o que ocorre nessas salas poderia elucidar mais prontamente os questionamentos sobre o porquê de a aprendizagem dos estudantes, apesar do contexto das políticas e dos investimentos, não ter apresentado melhora (Undime, 2006).

Se houvesse, de fato, um sistema de educação brasileiro e a preocupação com a erradicação do analfabetismo infantil, existiriam configurações diferentes nas esferas federais, estaduais e municipais, em que, anteriormente ao investimento em políticas de alfabetização, haveria o investimento em políticas de alfabetizadores, que, tratado com as especificidades e a importância que a função requer, resultaria na redução das lacunas, as quais, cada vez mais, apresentam-se alargadas, como demonstraram os dados publicizados nas avaliações analisadas nesta pesquisa.

A constatação feita em Mirassol d'Oeste corrobora com a de Bonamino *et al.* (2004) e a observação de Elvira Souza Lima de que, quando não se tem conhecimento suficiente acerca da informação e sobre quem receberá a informação, abrem-se involuntariamente lacunas, que tendem a se ampliar com o passar do tempo.

Para fomentar uma aprendizagem reflexiva nos alunos, é essencial que o professor tenha uma compreensão clara dos objetivos de aprendizagem, o que envolve a organização e a divisão dos conteúdos de maneira estratégica. Além disso, o educador deve planejar atividades significativas e abertas que promovam a reflexão e sejam acessíveis aos alunos de diferentes backgrounds, permitindo uma variedade de respostas pessoais. É crucial também que os

professores forneçam os recursos necessários, tanto físicos quanto cognitivos, para que os alunos possam resolver problemas de forma eficaz.

A assistência dada aos estudantes deve ser ajustada às suas necessidades específicas, evitando excessos ou deficiências. Compreender e partir do pensamento do aluno para promover avanços, estimular a autoconfiança, apoiar o desenvolvimento individual, avaliar de forma justa e motivar os alunos a se esforçarem ao máximo são práticas fundamentais para um ensino efetivo.

Esses aspectos fundamentais vêm sendo considerados em outros países e em municípios brasileiros e desses estudos advêm muitos artigos, dissertações, teses e ensaios, os quais apresentam como as avaliações provocaram reflexões produtivas na remodelagem da estrutura da remuneração, da formação e do tratamento com as questões da alfabetização.

Tais movimentos parecem refletir as ideias de Saviani sobre a necessidade de um sistema nacional de educação, que, segundo ele, poderia resolver a maioria dos desafios enfrentados pela educação brasileira, incluindo aqueles relacionados à alfabetização. Conforme discutido, a educação brasileira continua marcada pela descontinuidade de suas políticas, exemplificada pelas metas constantemente adiadas para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental.

Diferentemente de muitos países que resolveram essas questões no início do século XX, o Brasil adentrou o século XXI sem alcançar esses objetivos fundamentais. A Constituição de 1988 já havia estipulado que os três níveis de governo — federal, estadual e municipal — deveriam dedicar metade do orçamento educacional a esses fins nos dez anos subsequentes, mas essa meta não foi cumprida. À medida que os prazos expiravam, foram criadas iniciativas, como o FUNDEF e, depois, o FUNDEB, além de planos como o Plano Nacional de Educação de 2001 e o Plano de Desenvolvimento da Educação de 2007, cada um estabelecendo novos prazos para a resolução dessas pendências educacionais, projetando soluções em longo prazo, que se estenderam até 2022.

Continuando a linha de protelação, em 2014, foi instituído o novo Plano Nacional de Educação (PNE), com novos dez anos para as mesmas metas, novamente não concretizadas. Findando os dez anos, estamos observando a aprovação de um novo plano para os próximos dez anos (2024 – 2034) e assim seguimos, sempre com a expectativa de que, na próxima década, as metas estabelecidas serão alcançadas.

Conforme já apresentamos, a meta do programa Alfabetiza MT está longe de ser alcançada e os índices de fluência leitora, publicizados e analisados nos seus três primeiros anos de implementação, não apresentaram melhora.

Como sugerimos no item sobre alfabetização e no tópico sobre leitura, a importância do trabalho sistematizado acerca da consciência fonológica, o qual reconhece que temos um Sistema de Escrita Alfabético (SEA) complexo, com inúmeras regularidades e irregulares que o representa, é fundamental.

Bortoni-Ricardo (2008) propõe um conjunto de estratégias eficazes para o processo de alfabetização, que tem sido adotado por esta pesquisadora. Entre as abordagens recomendadas, está a clara associação entre sequências fônicas e a notação alfabética para facilitar a aprendizagem da leitura e escrita. Destaca-se também a importância de enfatizar os padrões sonoros distintos em palavras e frases e de escolher um vocabulário que ressoe com o contexto cultural dos alunos para estimular o seu interesse.

Além disso, a análise cuidadosa dos erros cometidos pelos alunos na escrita pode ser muito instrutiva, pois ajuda a entender melhor as relações entre sons e ortografia, sendo as estratégias colaborativas entre professores e alunos e entre os próprios alunos benéficas para o desenvolvimento da consciência fonológica. Manter um diário para registrar os desafios individuais e coletivos na associação entre sons e letras também ajuda na organização do ensino.

Outras técnicas úteis incluem o uso de rimas, aliterações e homofonias para reforçar a conexão letra-som, além da criação de um ambiente rico em recursos, como livros e brinquedos que incentivem o aprendizado lúdico. Recursos como poemas e canções que incitam à reflexão metalinguística também são valiosos para a alfabetização.

Com o objetivo de aprimorar a aprendizagem da leitura e da compreensão leitora, foram adotadas várias estratégias eficazes em nossa prática docente. Entre elas, destaca-se a criação de textos coletivos, que permite discutir as diferenças entre a comunicação oral e escrita mesmo antes de os alunos dominarem completamente a escrita. Outra técnica envolve preceder a escrita de instruções, como receitas ou manuais de construção, com demonstrações práticas, o que simplifica o processo. A produção de cartas e bilhetes se torna mais relevante e envolvente quando vinculada aos contextos reais.

Além disso, o reconhecimento de características editoriais e textuais em livros infantis familiariza os estudantes com esse formato literário, enquanto o contato com textos de uso social e diversos suportes textuais prepara os alunos para as práticas de letramento social. Atividades como a criação de uma “árvore de poemas” ou painéis temáticos são divertidas e estimulam a leitura e a escrita.

Por fim, o exercício de recontar histórias alterando o narrador e o ponto de vista é uma excelente maneira de explorar os recursos de coesão textual, como as cadeias anafóricas, enriquecendo a experiência de aprendizado dos alunos.

Para que as metas estabelecidas pelas políticas de alfabetização apresentem resultados de qualidade na aprendizagem dos estudantes de alfabetização, notamos que várias ações precisam ser implementadas com práticas, tanto no investimento e valorização do professor alfabetizador que opta por atuar no anos finais da educação infantil, quanto daquele que atua no 1º e 2º ano do ensino fundamental, a fim de capacitá-lo com as formações adequadas para a área de atuação, bem como investindo em sua constituição como professor da base, que prossegue com o trabalho nos anos vindouros, cuja atribuição passe a ser por identificação, e não pontuação.

Outrossim, a gestão estadual, municipal e escolar precisa analisar os resultados publicizados das avaliações, alinhados ao contexto social, político e econômico, não apenas atribuindo responsabilidade ao professor que está em sala de aula naquele ano específico. Segundo Saviani (2014), a política educacional no Brasil é caracterizada por quatro dimensões principais: a primeira é a filantropia, em que, sob um Estado mínimo, a educação é reconhecida como um direito universal, mas sua responsabilidade é transferida do poder público para a sociedade.

A segunda dimensão é a protelação, que se refere à falta de medidas efetivas para enfrentar os problemas educacionais. A terceira, a fragmentação, evidencia a ausência de um plano unificado e contínuo para a educação, um desafio já destacado no Manifesto de 1932 sobre a necessidade de uma organização escolar adequada às demandas do país. Por fim, a improvisação é marcada pela constante alteração das leis fundamentais para a construção do Sistema Nacional de Educação (SNE).

Esse conjunto de fatores contribui para a deterioração da educação pública, refletida em salários baixos, condições de trabalho inadequadas e uma avaliação de resultados que é influenciada por diretrizes internacionais, as quais limitam a autonomia docente e padronizam a prática educativa.

Isso é exatamente o que temos visto e vivido em âmbito nacional e, especificamente, em nível estadual com relação à implantação do programa Alfabetiza MT, o qual, em tese, foi inspirado na experiência do Ceará, em Sobral, que construiu sua própria política para resolver o problema local, cujo programa apresentou êxito, dada a sua continuidade até os dias atuais.

Trata-se de uma experiência exitosa de reorganização do sistema educacional (em certa medida), com a formação específica para os alfabetizadores, salários diferenciados e outros aspectos de política de valorização do professor alfabetizador, que poderiam inspirar, de certa forma, os demais estados com seus programas afins. Diante disso, em 2005, o próprio MEC

publicou um estudo denominado de relatório de boas práticas: *Vencendo os Desafios da Aprendizagem nas Séries Iniciais: a experiência de Sobral –CE*.

Fernando Haddad, ex-ministro da educação, comentou sobre a trajetória da educação em Sobral, que, apesar de inicialmente não ter chamado muita atenção, começou a ganhar destaque a partir de 2018, enfatizando que o modelo de Sobral não é perfeito e ainda enfrenta muitos desafios para melhorar a qualidade da educação. Entre as medidas essenciais para sustentar as reformas, independentemente das futuras orientações políticas, estão o fortalecimento dos Conselhos Escolares e a melhoria das relações com a comunidade. Além disso, é crucial ampliar a capacitação e a formação dos professores.

Desse modo, expandir o modelo educacional, que se concentrou principalmente nas classes de alfabetização, é vital para garantir que os avanços obtidos não diminuam conforme os estudantes progredem para as séries mais avançadas.

Talvez essa fosse uma tentativa de estimular que os municípios promovessem a construção de um sistema local de educação, que, de certa forma, reduzisse a lacuna da falta de qualidade e de investimento acertado na alfabetização, pois, nessa instância, as intercorrências poderiam ser mais facilmente resolvidas e as mudanças implementadas. Diante disso, compreendemos que “A melhoria da qualidade da educação é um desafio nacional, no qual os municípios têm um papel fundamental. Cada localidade planeja e implementa suas políticas dentro de um contexto específico [...]” (Brasil, 2005, p. 18).

Quando se atenta para os “humanos” (professores, estudantes e família), por trás dos números e das porcentagens, as mudanças podem começar a ocorrer significativamente. Por isso afirmamos que, em âmbito municipal, tais mudanças poderiam ser acolhidas e implementadas com vistas a promover a melhora na aprendizagem do processo de alfabetização. Nesse contexto, o secretário de Educação tomava um papel ativo nas reuniões, incentivando os pais a se envolverem mais na vida escolar de seus filhos, a observarem de perto as atividades nas escolas e a exigirem melhorias.

Nessas ocasiões, era comum ouvir dos pais elogios em relação à qualidade da escola. Contudo, o secretário municipal questionava a validade desses elogios, indagando como a escola poderia ser considerada boa se os resultados de ensino não eram satisfatórios. O objetivo dessas reuniões não era atribuir culpa a indivíduos específicos, como diretores ou professores, mas, sim, destacar que a responsabilidade era compartilhada e que mudanças significativas dependeriam do envolvimento de todos.

Finalizamos aferindo que as avaliações em fluência leitora dos estudantes matriculados em turmas de 2º ano em Mato Grosso e Mirassol d’Oeste apontam lacunas no início e no fim

da alfabetização, cuja realidade compromete o processo de escolarização dos estudantes nos anos subsequentes. A análise dos indicadores aponta para a necessidade urgente de reformular a abordagem de alfabetização no município em questão, o que envolve aprimorar a valorização dos professores alfabetizadores por meio de programas de formação específica e continuada, implementados pela Secretaria Municipal de Educação e pelas escolas locais.

Saviani (2008) sugere uma abordagem distinta à questão da avaliação educacional. Em vez de submeter crianças de 6 a 8 anos aos testes nacionais, ele propõe que o Estado invista adequadamente no equipamento das escolas e na qualificação dos professores. Isso incluiria oferecer cursos de formação extensiva e salários atrativos que reconheçam o valor social dos professores. O sucesso dessa iniciativa dependeria de um compromisso sério com o trabalho pedagógico, garantindo que os educadores, valorizados e bem remunerados, possam desempenhar eficazmente seu papel crucial na sociedade.

Faz-se necessário reduzir o distanciamento entre o que se estabelece como meta e o que os gestores fazem para que tal meta seja alcançada, não fragmentando ou protelando para o próximo gestor o que precisa ser enfrentado e realizado agora. O enfrentamento e a resolução do problema da não alfabetização dos estudantes em Mirassol d'Oeste e em Mato Grosso, assim como no Brasil, não podem mais esperar.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Aloísio Pessoa de. **Aprendizagem infantil**: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2011. Disponível em: <https://www.abc.org.br/IMG/pdf/doc-6821.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

ARAÚJO, Sandra Maria; FACHIN, Jakeline M. Almeida. Educação em tempos de pandemia: Algumas reflexões. **Revista Panorâmica**, v. 35, p. 62–74, Jan/Abr. 2022. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuário/Downloads/4.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2023.

ASSOCIAÇÃO BEM COMUM. Disponível em: <https://abemcomum.org/>. Acesso em: 20 de ago. 2022.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes *et al.* **Avaliação diagnóstica da alfabetização**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. Disponível em: https://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/instrumentos%20da%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o/Col-Instrumentos-03_AvaliacaoDiagnostica.compressed.pdf. Acesso em: 3 maio 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BECKER, Fernando. O que é construtivismo? **Revista de Educação AEC**, Brasília, v. 21, n. 83, p. 7–15, abr./jun. 1992. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3632334/mod_resource/content/0/Becker.pdf. Acesso em: 11 dez. 2023.

BONAMINO, A.; Bessa, N. e FRANCO, C. (Orgs.). **Avaliação da educação básica**: pesquisa e gestão. Rio de Janeiro – São Paulo: Ed. PUC-Rio- Loyola, 2004. Disponível em https://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/OcimarM.Alavarse_res_int_GT3.pdf. Acesso em: 12 jan. 2024.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Alfabetização como liberdade**. Brasília: UNESCO, MEC, 2003. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000130300>. Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. **Centro de Políticas Públicas e Avaliação em Educação** (CAEd). Disponível em: <https://institucional.caeddigital.net/index.html>. Acesso em: 6 out. 2022.

BRASIL. **Compromisso Todos pela Educação**: Todos pela Educação rumo a 2022. São Paulo, 2006. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/144.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2022.

BRASIL. Conae. **Documento Final Conferência Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/noticias/conae_documento_final.pdf. Acesso em: 19 jul. 2023.

BRASIL. **Construindo o Sistema Articulado de Educação**: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. 2010. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf. Acesso em: 15 de jun. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 9.765**, de 11 de abril de 2019. Dispõe sobre o Plano Nacional de Alfabetização. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 set. 2021.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_02.pdf. Acesso em: 20 nov. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório 2013-2014 Volume 2 - Análise dos resultados**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_ana_2013_2014_analise_dos_resultados.pdf. Acesso em: 20 nov. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Brasil no PIRLS 2021: Sumário Executivo**. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/pirls/2021/brasil_sumario_executivo.pdf. Acesso em: 30 mar. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º Ciclo de monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022**. – Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 30 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Brasília, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis/2001/110172.htm. Acesso em: 30 abr. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 30 nov. 2022.

BRASIL. **Manual do FUNDEF**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/mo.pdf>. Acesso em: 20 de jun. de 2023.

BRASIL. **Mapa de monitoramento do PNE**. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em fev.2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Pró-Letramento – **Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental**. Guia Geral. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Proletr/guiageral.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993. Disponível em: <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico] : Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília,

BRASIL. **Relatório Brasil no Pisa 2018**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2019. Disponível em:

de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/relatorio-brasil-no-pisa-2018. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. **Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências**. Organizado pelo Ministério da Educação – MEC; Coordenado pela Secretaria de Alfabetização - Sealf. – Brasília, DF : MEC/Sealf, 2020.

BRASIL. Secretaria Nacional de Saneamento – SNS. **Panorama do Saneamento Básico no Brasil**. 202. Brasília, DF, 2021. Disponível em: http://antigo.snis.gov.br/downloads/panorama/PANORAMA_DO_SANEAMENTO_BASICNO_BRASIL_SNIS_2021.pdf. Acesso em out.2023.

BRASIL. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2022**. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/areas_de_atuacao/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2022.pdf. Acesso em: 3 jun. 2023.

CAGLIARI, Luiz C. **Alfabetizando sem o bá,bébi,bó,bú**. Pensamento e ação no magistério. Editora Scipione,1999.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CRUZ, Magna do Carmo Silva. **Currículo no ciclo de alfabetização: ampliando o direito de aprendizagem a todas as crianças**. Brasília: MEC, SEB,2012^a.

CRUZ, Magna do Carmo Silva; ALBUQUERQUE Eliana Borges Correia de. A complexidade da aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética: ampliação do tempo para a consolidação da leitura e da escrita pela criança. *In.*: BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Currículo na Alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de aprendizagem**. Ano 02, unidade 01. Brasília: MEC, SEB, 2012.

CURTO, Luís Manuary. **Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: Inep, 2007. Disponível em: <https://www2.unifap.br/gpcem/files/2011/09/A-Qualidade-na-educacao-DISCUSS%C3%83O-N%C2%BA-24.pdf>. Acesso em: 30 set. 2023.

DOURADO, Viviane Carmem de Arruda. **O atendimento a crianças com dificuldades de aprendizagem: práticas de professores e material didático do programa “Se Liga”**. 2010. Disponível em: https://bdt.d.ibict.br/vufind/Record/UFPE_c68e5eec02c5363ca89d422f4f229971. Acesso em: 29 set. 2023.

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

FRANCO, Creso. **Diagnósticos e Políticas de Alfabetização**. Trabalho apresentado no seminário: Alfabetização e Letramento em debate. Brasília: Mec,2006. Disponível em

<https://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/6121-sp-42286842>. Acesso em: 10 de jan.2024

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. Disponível em: www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/medo_ousadia.pdf. Acesso em: 15 set. 2023.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57–70, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 30 maio 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOERGEN, Pedro. Ensino superior e formação cidadã: elementos para uma avaliação crítica. **Série Acadêmica**, PUC-Campinas, SP, n. 18, p. 5–31, 2004. Disponível em <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1165/1160>. Acesso em: 20 out. 2023.

INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES. **Evolução da Pobreza no Brasil e no Espírito Santo entre 2012 e 2021**. Vitória, ES, 2022. 20 p. Disponível em: https://ijsn.es.gov.br/Media/IJSN/PublicacoesAnexos/notatecnica/IJSN_NT_68.pdf. Acesso em: 18 de out. 2023.

INSTITUTO RODRIGO MENDES. **Protocolos sobre educação inclusiva durante a pandemia da covid-19: um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais**. 1. ed. São Paulo: Instituto Rodrigo Mendes, 2020. Disponível em: <https://fundacaogrupovw.org.br/wp-content/uploads/2020/07/protocolos-educacao-inclusiva-durante-pandemia.pdf>. Acesso em: 30 out. 2023.

KLEIMAN, Ângela. A concepção escolar da leitura. In: **Oficina de leitura**. Teoria e Prática. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2000. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/portugues/o-processo-leitura-escrita-um-estudo-comparativo.htm>. Acesso em: 20 set. 2022.

LIMA, Ana Lucia D'Império *et al.* **Estudo especial sobre alfabetismo e competências socioemocionais na população adulta brasileira**. Instituto Ayrton Senna. 2016. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/11/INAF-Relatorio.pdf>. Acesso em: 25 maio 2023.

LIMA, Ana Lúcia D'Império. **Retratos da educação no contexto da pandemia do coronavírus: um olhar sobre múltiplas desigualdades**. [S. l.]: Fundação Carlos Chagas. 2020. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2021/02/Retratos-da-Educacao-na-Pandemia_digital- outubro20.pdf. Acesso em: 15 out. 2023.

LOPES, Vivaldo. **A pobreza em Mato Grosso**. Disponível em: <https://rdnews.com.br/colunistas/vivaldo-lopes/a-pobreza-em-mato-grosso/172268>. Acesso em: 18 out. 2023.

LURIA, Alexander R., LEONTIEV, Alexis; VYGOTSKY, Lev S. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Ed. Moraes, 1991

MACHADO, Yzzy S. Rezende; LIMA, Ecione F. de; PAIVA, Maria Cristina L. de. **Avaliação diagnóstica na alfabetização de crianças: uma análise das aprendizagens na pós pandemia**. VIII Congresso nacional de educação 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/89115>. Acesso em: 15 out. 2023.

MAGNANI, M. do R. M. A leitura escolarizada. In: **Leitura: Teoria & Prática**. Porto Alegre, vol. 7, n.º 11, jun., 1988, p. 15–21.

MATO GROSSO. **Lei n.º 11.485**, de julho de 2021. Institui o Programa Alfabetiza MT. Disponível em: <https://www.al.mt.gov.br>. Acesso em: 15 set. 2022.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999. Disponível em: https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india/view. Acesso em: 25 jul. 2022.

MARCONI, Marina de Andrade, LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 8. ed. Barueri, SP: Atlas, 2022.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 1994. Disponível em: <http://tpleitura.pbworks.com/w/file/attach/64335735/Maria%20Helena%20Martins%20O%20que%20%C3%A9%20leitura.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2023.

MELLO, Ângela Rita Christofolo de. Reflexões de uma experiência enquanto formadora regional no contexto do PNAIC em Mato Grosso. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 3, p. 1229–1244, jul./set., 2019. e-ISSN: 1982-5587. DOI10.21723/riaee.v14i3.11510. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11510>. Acesso em: 15 jul. 2023.

MELLO, Ângela Rita Christofolo de. **Alfabetização e avaliações em Mato Grosso: direitos de aprendizagem e níveis de proficiência em conflitos**. Cuiabá: Ed. UFMT, 2018.

MIRASSOL D'OESTE. Plano Municipal de Saneamento Básico de Mirassol D'Oeste – MT. **Produto C - Diagnóstico Técnico Participativo dos Serviços de Saneamento Básico**, 2015. Disponível em: file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/15-10-19-111337-planomunicipaldesaneamento-produtoc-final-mdo.pdf. Acesso em: 25 out. 2023.

MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges de; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. Disponível em: <https://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/20.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2022.

MORAIS, Arthur Gomes de. **Psicomotricidade: Educação e Reeducação num enfoque Psicopedagógico**. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

MORAIS, Arthur Gomes de. **Concepções e Metodologias de Alfabetização**: Por que é preciso ir além da discussão sobre velhos métodos? 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf. Acesso em: 30 set. 2023.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Alfabetização e letramento. **Construir Notícias**, Recife, PE, v. 7 n. 37, p. 5–29, nov/dez, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/sZtjtWnx5pmDhVq5SmK9ztp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 maio 2023.

MORAIS, Artur Gomes de. Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a Provinha Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 51, set-dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/7TGpDjVSR6qcMYVkJ55ykhQ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 30 out. 2023.

MORAIS, Artur Gomes; LEITE, Tânia Maria Rios. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? *In*: MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges C. de; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005.

MORTATTI, Maria do R. Longo. Um balanço crítico da “década da alfabetização” no Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, SP, v. 33, n. 89, p. 15–34, jan.-abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/RthY6QQGrhJjphb6nsm8P8k/?format=pdf&lang=ptvel>. Acesso em: 10 out. 2023.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: Contribuições para metodizar o debate. **Revista ACOALFA**: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa, São Paulo, ano 3, n. 5, 2008. Disponível em: <http://www.acoalfapl.net>. Acesso: 15 jul. 2022.

NEWS, Onu. **Alfabetização ajuda a combater a pobreza**. 2006. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2006/09/1283791-alfabetizacao-ajuda-combater-pobreza-afirma-kofiannan>. Acesso em: 21 maio 2022.

NERI, Marcelo Côrtes. **Mapa da Riqueza no Brasil**. Rio de Janeiro, Fevereiro/2023 – FGV Social – 40 p. Disponível em: https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/32408/Texto-MapaNovaPobreza_Marcelo_Neri_FGV_Social.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 10 set. 2023.

NÖRNBERG Marta *et al.* **Rede nacional de formação e alfabetização**: estudos e pesquisas sobre o PNAIC em livros, dissertações e teses. 1. ed. Rio de Janeiro: 2022. Disponível em: <https://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/238.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2022.

NÓVOA, António (Org). A formação contínua entre a pessoa - professor e a organização - escola. **Revista Inovação**, v. 4. n. 1, 1991.

NÓVOA, Antonio. Firmar a posição como professor: afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47 n. 166, p. 1106–1133 out/dez 2017.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote; 1992. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso em: 13 jun. 2023.

NÓVOA, António. O regresso dos professores. *In*: Conferência: Desenvolvimento de professores para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. 2007, Lisboa. **Anais...** Lisboa: Parque das Nações, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/687>. Acesso em: 10 jun.2023.

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 32, n. 115, p. 323–337, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hMQyS6LdCNDK8tHk8gL3Z6B/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 maio 2023.

PERES, João. Rede Atual. **O Brasil é apenas o 14º em ranking de alfabetização na América Latina**. 2009. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2009/05/brasil-e- apenas-14oem-ranking-de-alfabetizacao>. Acesso em: 30 maio 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidades e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido *et al.* A construção da didática no GT didática: análise de seus referenciais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. jan/mar. 2013, p. 142–162, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/RFYZ7MKBRypV7WhmcFP34NP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 out. 2022.

ROSA, Chaiane de Medeiros; LOPES, Natália Francisca M.; CARBELLO, Sandra Regina C. Expansão, democratização e a qualidade da Educação Básica no Brasil. **Póiesis Pedagógica**, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 162–179, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/35982>. Acesso em: 15 set. 2022.

SANTOS, Leonor. A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.24, n. 92, p. 637–669, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/ZyzyxQhwSHR8FQTSxy8JNczk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 out. 2023.

SANTOS, Luiz Carlos dos. **Questionário**: Considerações gerais, 2017. Disponível em <https://www.lcsantos.pro.br/>. Acesso em: 10 abr. 2023.

SANTOS, Leonor. Dilemas e desafios da avaliação reguladora. *In*: MENEZES, L. *et al.* (Org.). **Avaliação em matemática: problemas e desafios**. Viseu: Secção de Educação Matemática da SOCIEDADE Portuguesa de Ciências de Educação, 2008. p. 11–35. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/262>. Acesso em: 28 out. 2023.

SAVIANI, Demerval. Política Educacional Brasileira: Limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, SP, n. 24, p. 7–16, junho 2008. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edpuc/n24/n24a02.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SILVA, Cirlene Maria da. Os desafios da Educação Inclusiva e a Escola Hoje. **Anuário de Produções Acadêmico** – Científicas dos Discentes da Faculdade Araguaia, Goiânia v.3 p. 133–146, mar de 2015. Disponível em: <https://sipe.uniaraguaia.edu.br/index.php/anuario/article/viewFile/274/247>. Acesso em: 29 out. 2023.

SILVA, Vanderson de Sousa; DIAS, Juliana Souza de Carvalho. Inclusão na Educação Infantil: dos direitos às práticas. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, nº 30, 16 de agosto de 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/30/inclusao-na-educacao-infantil-dos-direitos-as-praticas>. Acesso em: 17 out. 2023.

SILVA Raimunda Magalhães da *et al.* **Estudos qualitativos: enfoques teóricos e técnicas de coleta de informações**. (Orgs). Sobral: Edições UVA, 2018. Disponível em: <https://portais.univasf.edu.br/medicina-pa/pesquisa/producao-cientifica/experiencias-qualitativas-ebook>. Acesso em: 15 set. 2023.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. *In: 26ª Reunião Anual da ANPED, 2003, Minas Gerais. Anais*. Minas Gerais: 5 a 8 out 2003, GT- Alfabetização, leitura e escrita, 2003.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Revista Presença Pedagógica**, v. 9, n. 52, jul./ago.2003. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa_aceleracao_estudos/reivencao_alfabetizacao.pdf. Acesso em: 10 maio 2022.

SOARES, Magda . O poder da linguagem. **Revista Fapesp**, Belo Horizonte, v. 233, p. 24 – 29, jul, 2015. Disponível em: https://revistapesquisa.fapesp.br/wp-content/uploads/2015/07/024-029_Entrevista_233.pdf. Acesso em: 20 out. 2023.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. *In: Universidade Estadual Paulista [Unesp]; Universidade Virtual Do Estado De São Paulo [Univesp] (Org.). Caderno de formação: formação de professores: didática dos conteúdos*. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2011. v. 2. p. 96–100. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40149/1/Caderno_Formacao_bloco2_vol2.pdf. Acesso em: 30 out. 2022.

SOUZA, Myrella Lopes de. MACHADO, Alexsandro dos Santos. Perspectivas e desafios da Educação Inclusiva: Uma revisão bibliográfica. **REVASF**, Petrolina, PE, v. 9, n. 20, p. 24–49, 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/506/701>. Acesso em: 29 out. 2023.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. **O Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento Local e na transformação da realidade**. Salvador: AATR.2002.

UNESCO. **Conferência Internacional de EJA**. Alemanha, Hamburgo, 1999. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_por. Acesso em: 30 jun. 2022.

UNICEF. Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância. **Crianças de 6 a 10 anos são as mais afetadas pela exclusão escolar na pandemia, alertam UNICEF**

e Cenpec Educação. 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: 10 dez. 2023.

VENCENDO o desafio da aprendizagem nas séries iniciais: a experiência de Sobral/CE. Brasília: Inep, 2005. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/boas_praticas_em_educacao/vencendo_o_desafio_da_aprendizagem_nas_series_iniciais_a_experiencia_de_sobral_ce.pdf. Acesso em: 10 jan. 2024.

VIEIRA, Odair Alves; MELLO, Ângela Rita Christofolo de. O PIBID no contexto da formação de professores: trajetórias e dilemas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico Editado Pela ANPAE, 39, n. 1, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol39n12023.128697> Acesso em: 16 fev. 2024.

VILLAS BOAS, Benigna M. de F. Avaliação formativa: em busca do desenvolvimento do aluno, do professor e da escola. In: VEIGA, Ilma. P. A.; FONSECA, Marília (orgs.) **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola**. Campinas, SP: Papirus, 2001, p. 175–212. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9269/1/ARTIGO_AvaliacaoFormativaFormacao.pdf. Acesso em: 30 out. 2023.

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

YAZBEK, Maria Carmelita. Pobreza no Brasil contemporâneo e formas de seu enfrentamento. **Serv. Soc.**, São Paulo, n. 110, p. 288–322, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/X7pK7y7RFsC8wnxB36MDbyx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2023.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico In: GERALDI, Corinta M.; FIORENTINI, Dario & PEREIRA, Elisabete M. (orgs.) **Cartografia do trabalho docente: professor (a)-pesquisador(a)**. Campinas, Mercado de Letras ABL, 1998. p. 207–236. Disponível em: https://www.academia.edu/62071509/Para_al%C3%A9m_da_divis%C3%A3o_entre_professor_pesquisador_e_pesquisador_acad%C3%AAmico. Acesso em: 30 out. 2022.

APÊNDICE A – Autorização para a realização da pesquisa

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA [ENTREVISTA COM COORDENADORES MUNICIPAIS (ZONA URBANA), RESPONSÁVEIS PELAS TURMAS DE ALFABABETIZAÇÃO – Mirassol d'Oeste/MT]

Caro Sr. secretário municipal de Educação do município de Mirassol d'Oeste – MT, Wilson José de Matos, portaria 103/2021 de 01/02/2021, inscrito sob o cpf 415172 SSP/MT, residente e domiciliado na Rua Geraldo Ribeiro da Silva, nº 595, Bairro Centro, cep 78280-000, Mirassol d' Oeste - MT e que dispõe para contato telefônico: (65) 9 9633-0257 e Sr^a. Coordenadora de Educação do município de Mirassol d' Oeste – MT, Jeane de Souza Cintra, portaria 101/2021 de 04/02/2021, inscrita sob o cpf 69842329100 SSP/MT, residente e domiciliada na Chácara Santo Antônio, zona rural, cep 78280-000, Mirassol d'Oeste – MT e que dispõe para contato telefônico: (65) 9 9946 – 7489.

Visto o município de Mirassol d' Oeste, estar num momento de redimensionamento da rede, ficando assim todo o Ensino Fundamental I sob responsabilidade municipal a partir de janeiro de 2023, haja visto que os coordenadores das unidades escolares só serão admitidos a partir do próximo ano; vimos por meio deste documento solicitar autorização para a realização dessa pesquisa junto aos coordenadores que estarão responsáveis pelas turmas de alfabetização no próximo ano.

Eu, Judite Barreira de Macedo Ferreira Lima, professora pedagoga efetiva da Secretaria de Estado de Educação, SEDUC-MT, formada pela UFMT e mestranda do PPG\$Edu/UNEMAT, estou desenvolvendo uma pesquisa de dissertação que objetiva Analisar a apropriação da aprendizagem em leitura e escrita dos estudantes matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental, nas escolas públicas de Mato Grosso, nos anos de 2021, 2022 e 2023 publicados pelo Alfabetiza MT, bem como o processo formativo e a prática pedagógica do alfabetizador da rede municipal inscrito no programa nos anos citados acima, pesquisa sob a orientação da docente Dr^a. Ângela Rita Christofolo Mello.

Dessa forma, por ora, solicito gentilmente vossa autorização. Nossa intenção para os primeiros meses de 2023 será mapear os possíveis sujeitos de nossa pesquisa, isto é, fazer um levantamento das escolas que comportarão as turmas de alfabetização e seus respectivos coordenadores, permitindo assim elencar aqueles que poderão, eventualmente e futuramente, participar de nossa pesquisa.

Certifico que a identificação das escolas que comportarão as turmas de alfabetização e seus coordenadores, se configurará como a fase inicial da pesquisa de campo.

Wilson José de Matos Jeane de Souza Cintra
Secretário Municipal de Educação de Coordenadora de Educação de
Mirassol d' Oeste/MT Mirassol d'Oeste/MT

Judite Barreira de Macedo Ferreira Lima Dr^a Ângela Rita Christofolo Mello
Responsável pela pesquisa Orientadora e co-responsável

Cáceres, 22 de setembro de 2022.

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre Esclarecido I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO [PROFESSOR FORMADOR DO PROGRAMA ALFABETIZA MT NO MUNICÍPIO DE MIRASSOL d'OESTE - MT]

Você, Professor formador do Programa Alfabetiza MT, no município de Mirassol d'Oeste - MT, maior que 18 anos, está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, da pesquisa intitulada: **“Alfabetiza MT: avaliação, processos formativos e a prática pedagógica do professor alfabetizador”**.

Esta pesquisa está sob a responsabilidade da mestrandia Judite Barreira de Macedo Ferreira Lima, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEDU, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT – curso de Mestrado em Educação, que reside a Rua Senador Henrique de La Roque, 3534, Bairro Centro, cep 78280-000, Mirassol D'Oeste – MT e que dispõe para o contato telefônico: (65) 99699-2228. A orientadora da pesquisa é a Prof. Dra. Ângela Rita Christofolo Mello, residente na Rua Coronel Neto, 1894, Apt 1004-B, condomínio Spazzio Charme Goiabeiras, cep 78.032-110, Cuiabá-MT, e telefone celular (65) 99204 -1089

Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final desse documento, em que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT pelo telefone: (65) 3221-0067.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

A referida pesquisa que você está sendo convidado (a) a participar tem como objetivo analisar a apropriação da aprendizagem em leitura e escrita dos estudantes matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental, nas escolas públicas de Mato Grosso, nos anos de 2021, 2022 e 2023 publicados pelo Alfabetiza MT, bem como, levantar os resultados publicizados pelo Alfabetiza MT nos anos de 2021 a 2023 em fluência leitura e escrita e identificar se houve uma progressão nos indicadores avaliados; analisar os indicadores levantados nos respectivos anos com vistas a compreender o desenvolvimento das metas estabelecidas pela referida política e ainda compreender, por meio de entrevistas com coordenadores de escolas locais e formadores, os quais acompanharam o Programa, se houve mudanças nas práticas pedagógicas nas turmas de alfabetização das escolas de Ensino Fundamental no município de Mirassol d'Oeste/MT, no referido período.

Para o desenvolvimento do estudo está previsto uma pesquisa qualitativa de natureza explicativa, com os procedimentos da pesquisa bibliográfica, documental e de campo, tendo no percurso metodológico, a utilização de questionários de caracterização e entrevistas semiestruturadas.

A seleção dos sujeitos participantes da pesquisa será feita a partir de alguns critérios, os quais serão: ser coordenador pedagógico dos anos iniciais nas escolas urbanas municipais de

Mirassol d' Oeste – MT e o professor formador do Programa Alfabetiza MT no município, caso aceitem participar da pesquisa.

As etapas da pesquisa serão por meio de dois instrumentos de coletas: **questionário de caracterização**, que será realizado de forma física, entregue antecipadamente aos sujeitos para que respondam no momento adequado e oportuno e **entrevista semiestruturada**, que será efetivada presencialmente com instrumento gravador de voz, que pode ser celular ou mesmo um aparelho gravador para o registro e análise posterior.

Ainda, neste documento, solicitamos o consentimento dos (as) senhores (as) em fornecer **acesso a vossas imagens e sons** registrados nos documentos gerados pelas **gravações das reuniões** mencionadas anteriormente e também geradas pelas entrevistas semiestruturadas. Permitindo a nós – pesquisadora responsável e orientadora – a possibilidade de recolha dessas informações de modo a interpretá-las e utilizá-las em nossa pesquisa.

Ressaltamos que iremos observar os dispositivos da *Res. 466/2012*, quanto ao sigilo de pesquisa e proteção da imagem dos participantes, no entanto, alertamos para alguns riscos, conforme seguem:

Riscos

- Podem se sentir desconfortáveis diante de alguma questão formulada, nesse caso, agiremos com discrição, empatia, coerência e ética, na reformulação da ideia ou formato da pergunta, a fim de manter as vias do diálogo abertas e francas;
- Os coordenadores pedagógicos/professor formador poderão sentir-se desconfortáveis ou inseguros por pensarem que a proposta da pesquisa se refere a medir a sua capacidade pedagógica ou a dos alfabetizadores que estão sob sua responsabilidade; nesse caso, explicitaremos que a proposta da pesquisa tem por finalidade observar os desdobramentos e efetividade do Programa Alfabetiza MT, no enfrentamento do problema da alfabetização no estado e se as propostas por ele apresentadas são de fato coerentes para o seu destino final: a alfabetização das crianças. Entretanto só será possível observar tal fato a partir do trabalho e visão de quem lida diariamente com o professor e o aluno, alvos do Programa.
- Os sujeitos poderão sentirem-se pressionados ou desconfortáveis acerca de algum questionamento por desconhecerem ou se sentirem inseguros a despeito, o pesquisador apresentará outras possibilidades de responderem num outro momento ou lugar que julgarem adequados.
- A participação dos sujeitos na pesquisa, devido a necessidade de dedicar tempo a ouvirem a apresentação do projeto, responderem o questionário de caracterização, bem como as perguntas da entrevista; tais ações poderão acarretar-lhes prejuízos quanto ao tempo que utilizam para desenvolver suas atividades pessoais ou profissionais, nesse sentido, dialogaremos com os sujeitos a fim de nos adequar às possibilidades de cada um, observando hora e local de preferência e disponibilidade para a participação efetiva de ambos.
- Os participantes poderão estar receosos quanto a quebra de anonimato, devido serem servidores públicos, e possível exposição de incongruências/inconsistências do Programa ou mesmo dos alfabetizadores e suas turmas. Entretanto, deixaremos claro a

não intencionalidade de expor a imagem ou qualquer fragilidade dos sujeitos envolvidos nessa pesquisa, sendo assim, deixaremos claro que as informações coletadas estarão disponíveis durante todo o percurso, a fim de que possam consultá-las, verificar a veracidade das informações e análises feitas pelo pesquisador, tendo suas identidades resguardadas, e também o direito de cada sujeito de se retirar da pesquisa a qualquer momento sem prejuízo, críticas ou juízo de valor.

É importante frisar que a qualquer tempo, independente do fim ou não da pesquisa, será mantido o sigilo acerca dos pesquisados e o direito de estes poderem se retirar da pesquisa, sem qualquer prejuízo ou julgamento crítico.

Todavia, a participação nesta pesquisa também pode gerar benefícios.

Benefícios

A pesquisa trará como benefício reflexões de como o Programa Alfabetização MT foi compreendido pelos professores alfabetizadores, na visão dos coordenadores, bem como se as ações realizadas têm contribuído para elevar os níveis de aprendizagem dos alfabetizados dos 1º e 2º anos.

As contribuições dos coordenadores das escolas incluídas na pesquisa serão fundamentais, pois eles acompanham de perto os desdobramentos das atividades promovidas pelo Alfabetiza MT em cada escola. Eles possuem acesso direto às turmas de 1º e 2º ano, à realização de avaliações oficiais e locais, aos resultados das avaliações oficiais e locais das turmas, a diagnósticos inicial e final das turmas coletados bimestralmente em Conselhos de Classes e a diálogos diretos realizados em reuniões pedagógicas junto aos alfabetizadores.

Desse modo, será possível observar as fragilidades do Programa e, a partir destas, dialogar com a gestão escolar e propor novos percursos formativos, readequação ou implementação de formação continuada que considere a realidade local de cada escola.

Em relação aos alfabetizadores, espera-se provocar reflexões sobre os sucessos e insucessos, angústias, metodologias de aprendizagem e os desdobramentos que viveram durante os três anos de participação no Programa. As informações coletadas pelos coordenadores e documentos de avaliação geral do Programa no estado, possibilitará linhas de diálogo, rodas de conversa, introdução de novas metodologias e redes de discussão sobre as questões de mais significativas para os alfabetizadores e suas turmas.

As pessoas que contribuírem com a pesquisa terão a possibilidade de refletir e analisar o trabalho que desenvolveram nos três anos, por meio da participação, condução e resultados iniciais apresentados na devolutiva dessa pesquisa, pois serão certificados, tanto dos seus próprios depoimentos que farão nas entrevistas, quanto dos demais. Com isso, poderão ampliar os conhecimentos do que pensam seus pares sobre o Programa, quais caminhos foram percorridos por cada grupo em sua escola.

Para as escolas envolvidas na pesquisa, surgirá a possibilidade de aprofundamento das questões peculiares a ela e que foram observadas pelos sujeitos durante o Programa e destacadas nas entrevistas. Estas questões poderão promover debates qualitativos sobre suas próprias experiências e as de outrem, a partir de então traçar ou não caminhos diferentes para o trato com seus alfabetizadores e suas turmas.

Compreendemos que o conhecimento se (re) constrói e se (re)significa a cada novo contexto, a cada nova descoberta, a cada nova produção e tais aspectos podem complementar ou contrariar os resultados desta pesquisa, trazendo elementos novos que serão promotores significativos de mudanças para a alfabetização.

DECLARAÇÃO

Declaro que fui orientado (a) de todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de questionar sobre as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito (a) com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada pelo pesquisador responsável. Manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Local e data _____, ____ de _____ de _____.

Nome:

Endereço:

CPF:

Assinatura do sujeito participante da pesquisa:

Responsável pela Pesquisa:

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT pelo telefone: (65) 3211 2840 ou pelo e-mail: cep@unemat.com

- Os participantes poderão estar receosos quanto a quebra de anonimato, devido serem servidores públicos, e possível exposição de incongruências/inconsistências do

Programa ou mesmo dos alfabetizadores e suas turmas. Entretanto, deixaremos claro a não intencionalidade de expor a imagem ou qualquer fragilidade dos sujeitos envolvidos nessa pesquisa, sendo assim, deixaremos claro que as informações coletadas estarão disponíveis durante todo o percurso, a fim de que possam consultá-las, verificar a veracidade das informações e análises feitas pelo pesquisador, tendo suas identidades resguardadas, e também o direito de cada sujeito de se retirar da pesquisa a qualquer momento sem prejuízo, críticas ou juízo de valor.

É importante frisar que a qualquer tempo, independente do fim ou não da pesquisa, será mantido o sigilo acerca dos pesquisados e o direito de estes poderem se retirar da pesquisa, sem qualquer prejuízo ou julgamento crítico.

Todavia, a participação nesta pesquisa também pode gerar benefícios.

Benefícios

A pesquisa trará como benefício reflexões de como o Programa Alfabetização MT foi compreendido pelos professores alfabetizadores, na visão dos coordenadores, bem como se as ações realizadas têm contribuído para elevar os níveis de aprendizagem dos alfabetizados dos 1º e 2º anos.

As contribuições dos coordenadores das escolas incluídas na pesquisa serão fundamentais, pois eles acompanham de perto os desdobramentos das atividades promovidas pelo Alfabetiza MT em cada escola. Eles possuem acesso direto às turmas de 1º e 2º ano, à realização de avaliações oficiais e locais, aos resultados das avaliações oficiais e locais das turmas, a diagnósticos inicial e final das turmas coletados bimestralmente em Conselhos de Classes e a diálogos diretos realizados em reuniões pedagógicas junto aos alfabetizadores.

Desse modo, será possível observar as fragilidades do Programa e, a partir destas, dialogar com a gestão escolar e propor novos percursos formativos, readequação ou implementação de formação continuada que considere a realidade local de cada escola.

Em relação aos alfabetizadores, espera-se provocar reflexões sobre os sucessos e insucessos, angústias, metodologias de aprendizagem e os desdobramentos que viveram durante os três anos de participação no Programa. As informações coletadas pelos coordenadores e documentos de avaliação geral do Programa no estado, possibilitará linhas de diálogo, rodas de conversa, introdução de novas metodologias e redes de discussão sobre as questões de mais significativas para os alfabetizadores e suas turmas.

As pessoas que contribuirão com a pesquisa terão a possibilidade de refletir e analisar o trabalho que desenvolveram nos três anos, por meio da participação, condução e resultados iniciais apresentados na devolutiva dessa pesquisa, pois serão certificados, tanto dos seus próprios depoimentos que farão nas entrevistas, quanto dos demais. Com isso, poderão ampliar os conhecimentos do que pensam seus pares sobre o Programa, quais caminhos foram percorridos por cada grupo em sua escola.

Para as escolas envolvidas na pesquisa, surgirá a possibilidade de aprofundamento das questões peculiares a ela e que foram observadas pelos sujeitos durante o Programa e destacadas nas entrevistas. Estas questões poderão promover debates qualitativos sobre suas próprias experiências e as de outrem, a partir de então traçar ou não caminhos diferentes para o trato com seus alfabetizadores e suas turmas.

Compreendemos que o conhecimento se (re) constrói e se (re)significa a cada novo contexto, a cada nova descoberta, a cada nova produção e tais aspectos podem complementar ou contrariar os resultados desta pesquisa, trazendo elementos novos que serão promotores significativos de mudanças para a alfabetização.

DECLARAÇÃO

Declaro que fui orientado (a) de todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de questionar sobre as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito (a) com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada pelo pesquisador responsável. Manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Local e data _____, ____ de _____ de _____.

Nome:

Endereço:

CPF:

Assinatura do sujeito participante da pesquisa:

Responsável pela Pesquisa:

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT pelo telefone: (65) 3211 2840 ou pelo e-mail: cep@unemat.com

APÊNDICE C – Roteiro de questionário e entrevista com as formadoras do programa Alfabetiza MT

QUESTIONÁRIO A SER RESPONDIDO PELO PROFESSOR FORMADOR DO PROGRAMA ALFABETIZA MT

Prezado professor formador do Programa Alfabetiza MT, este questionário tem por objetivo levantar o seu perfil profissional, bem como. A sua opinião é muito importante à condução dessa pesquisa.

1. Gênero:

Feminino Masculino

2. Faixa etária (idade em anos):

Até 28

28 a 35

35 a 45

3. Formação

Graduação: _____ Pós- graduação : _____

4. Atua na Educação há quanto tempo? E na docência?

5. Já foi professor alfabetizador? Por quanto tempo?

6. Há quanto tempo está como professor formador do Programa?

7. Qual a sua jornada de trabalho semanal com a formação do Programa?

10 horas 20 horas 30 horas

8. É efetivo ou interino? Há quanto tempo?

2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA A SER REALIZADA COM O PROFESSOR FORMADOR DO PROGRAMA ALFABETIZA MT

1. Comente sobre a estrutura da formação ofertada aos professores alfabetizadores por meio do Programa Alfabetiza MT

Perguntas complementares:

- Você recebe alguma formação? Como ela acontece?

- Há um acompanhamento do trabalho que realiza no Programa? Como acontece esse acompanhamento?

2. Descreva como acontecem as formações junto aos alfabetizadores

Perguntas complementares:

Os professores alfabetizadores são acompanhados? Poderia descrever como isso acontece?

3. Em sua compreensão, as formações ofertadas atendem as expectativas dos professores alfabetizadores? Por que?

4. Poderia comentar sobre as fragilidades do Programa?

5. Em sua avaliação, as formações ofertadas no decorrer destes três anos, provocaram mudanças nas práticas pedagógicas dos alfabetizadores? Como observou essas mudanças?

APÊNDICE D – Roteiro de questionário e entrevista com as coordenadoras escolares

QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS COORDENADORES ESCOLARES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I QUE ACOMPANHAM AS AÇÕES DO PROGRAMA ALFABETIZA MT

Este questionário será respondido pelos coordenadores escolares do Ensino Fundamental I, responsáveis pelas turmas de alfabetização na rede local, a fim de levantar o perfil acadêmico e profissional de cada um e informações sobre o Programa Alfabetiza MT.

Prezado Coordenador, este questionário/entrevista visa conhecer o perfil profissional, bem como os desdobramentos do programa ALFABETIZA MT em sua escola. A sua opinião é muito importante à condução dessa pesquisa.

1. Gênero:

Feminino Masculino

2. Faixa etária (idade em anos):

Até 28

28 a 35

35 a 45

45 a 55

55 a 70

[Digite aqui]

23

3. Formação:

Graduação: _____ Pós- graduação _____

4. Há quanto tempo está na educação?

5. Atuou na docência por quanto tempo?

5. Já atuou nas turmas de alfabetização? Quanto tempo?

6. Há quanto tempo atua como coordenador (a) escolar?

7. Qual a sua jornada de trabalho semanal na coordenação escolar?

20 horas 30 horas 40 horas

8. Atua como profissional efetivo ou interino? Há quanto tempo?

9. Conhece o Programa Alfabetiza MT? Há quanto tempo?

10. Acompanha as turmas de alfabetização dessa escola desde 2021?

11. Quantas salas de alfabetização sua escola possui?

12. Os alfabetizadores de sua escola participaram do Programa?

sim, todos

sim, a maioria

sim, a minoria

não, nenhum

15. Quantos professores alfabetizadores são lotados em sua escola?

16 Quantos alfabetizadores são efetivos? E interinos?

2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA A SER REALIZADA COM OS COORDENADORES ESCOLARES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL QUE ACOMPANHAM AS AÇÕES DO PROGRAMA ALFABETIZA MT

1. Comente sobre os desdobramentos do Alfabetiza MT nos seus três primeiros anos de implementação:

Perguntas complementares:

- envolvimento dos professores;

- dificuldades encontradas;

- aspectos que considera promissores;

2. Os índices de aprendizagem dos alfabetizando da sua escola melhorou? Em que medida?

3. Observou mudanças nas práticas pedagógicas dos professores que participam do Programa Alfabetiza MT, e atuam nas turmas de alfabetização nestes três últimos anos? Quais? Poderia comentar sobre elas?

ANEXO A – Parecer CEP



Continuação do Parecer: 5.771.383

A pesquisa apresenta:

- Respeito aos participantes da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida;
- Ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- Garantia de que danos previsíveis serão evitados; e
- Relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados de acordo com as exigências da resolução 466/2012 e a Norma Operacional 001/2013 do CNS - Conselho Nacional de Saúde.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso CEP/UNEMAT após análise do protocolo em comento, de acordo com a resolução 466/2012 e a Norma Operacional 001/2013 do CNS, é de parecer que não há restrição ética para o desenvolvimento da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB INFORMAÇÕES BÁSICAS_DO_PROJETO_2026717.pdf	27/10/2022 06:33:45		Aceito
Outros	PORTARIA_REDIMENSIONAMENTO_2023.pdf	27/10/2022 06:27:47	JUDITE BARREIRA DE MACEDO	Aceito
Outros	COMPROMISSO_DAS_INSTITUICOES.pdf	27/10/2022 06:14:16	JUDITE BARREIRA DE MACEDO	Aceito
Outros	Desenho_de_estudo.pdf	27/10/2022 06:09:12	JUDITE BARREIRA DE MACEDO	Aceito
Outros	09_Instrumento_de_coleta.pdf	26/10/2022 17:18:28	JUDITE BARREIRA DE MACEDO	Aceito
Orçamento	10_ORCAMENTO_PROJETO.pdf	26/10/2022 17:15:23	JUDITE BARREIRA DE MACEDO	Aceito
Outros	5_Declaracao_de_orientacao.pdf	26/10/2022	JUDITE BARREIRA	Aceito

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095

Bairro: Cavalhada II

UF: MT

Município: CACERES

CEP: 78.200-000

Telefone: (65)3221-0067

E-mail: cep@unemat.br

Mirassol D' oeste/MT, no referido período. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que se valerá dos procedimentos da pesquisa documental e de campo, com emprego de questionário para caracterização do perfil dos entrevistados e entrevista semiestruturada para gerar informações que serão submetidas a técnica de Análise de Conteúdo. Esperamos ampliar o conhecimento acerca da alfabetização no tempo certo e promover a discussão entre os pares sobre a necessidade de oferta de formação continuada específica aos professores alfabetizadores em consideração as peculiaridades requeridas pela alfabetização, bem como observar criticamente os desdobramentos ocorridos durante as Edições do Programa Alfabetiza MT nos anos de 2021, 2022 e 2023, no que se refere aos indicadores avaliativos e as formações ofertadas.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar a apropriação da aprendizagem em leitura e escrita dos estudantes matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental, nas escolas públicas de Mato Grosso, nos anos de 2021, 2022 e 2023 publicados pelo Alfabetiza MT.

Objetivo Secundário:

Levantar os resultados publicizados pelo Alfabetiza MT nos anos de 2021 a 2023 em fluência leitura e escrita e identificar se houve uma progressão nos indicadores avaliados; Analisar os indicadores levantados nos respectivos anos com vistas a compreender

o desenvolvimento das metas estabelecidas pela referida política; Compreender, por meio de entrevistas com coordenadores de escolas locais e formadores, os quais acompanharam o Programa, se houve mudanças nas práticas pedagógicas nas turmas de alfabetização das escolas de Ensino Fundamental no município de Mirassol d'Oeste/MT, no referido período.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

- A pesquisa apresenta garantia de que danos previsíveis serão evitados, como preconiza a resolução 466/2012.

A pesquisa apresenta, como preconiza a resolução 466/2012:

- Ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- Garantia de que danos previsíveis serão evitados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095	CEP: 78.200-000
Bairro: Cavahada II	
UF: MT	Município: CACERES
Telefone: (65)3221-0067	E-mail: cep@unemat.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE MATO GROSSO - UNEMAT



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PROGRAMA ALFABETIZA MT: AVALIAÇÃO, PROCESSO FORMATIVO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ALFABETIZADOR

Pesquisador: JUDITE BARREIRA DE MACEDO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 64597822.7.0000.5166

Instituição Proponente: UNEMAT

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.771.383

Apresentação do Projeto:

Trata-se de Projeto de pesquisa apresentado ao Programa de Pós- Graduação em Educação, da Universidade do Estado de Mato Grosso, linha de pesquisa Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas, Campus de Cáceres.

Esse projeto de pesquisa compreende a alfabetização enquanto um processo decisivo para o pleno desenvolvimento da aprendizagem de todos os estudantes. Contudo, os indicadores avaliativos publicizam que infelizmente, a maioria das crianças não se apropriam do

Sistema de Escrita Alfabético (SEA), nos primeiro e segundo anos de escolarização. Diante desta realidade, este projeto de pesquisa tem por objetivo geral “Analisar a apropriação da aprendizagem em leitura e escrita dos estudantes matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental, nas escolas públicas de Mato Grosso, nos anos de 2021, 2022 e 2023, publicados pelo Alfabetiza MT”. Com vistas a alcançar o referido objetivo, os objetivos específicos que seguem, orientarão o desdobramento da pesquisa, a saber: levantar os resultados publicizados pelo Alfabetiza MT nos anos de 2021 a 2023 em leitura e escrita e identificar se houve uma progressão nos indicadores avaliados; analisar os indicadores levantados nos respectivos anos com vistas a compreender o desenvolvimento das metas estabelecidas pela referida política; compreender, por meio de entrevistas com coordenadores de escolas locais e professores formadores que acompanharam as ações do Programa, se houve mudanças nas práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores que atuaram nas turmas de alfabetização das escolas de Ensino Fundamental no município de

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095

Bairro: Cavahada II

UF: MT

Telefone: (65)3221-0067

Município: CACERES

CEP: 78.200-000

E-mail: cep@unemat.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE MATO GROSSO - UNEMAT



Continuação do Parecer: 5.771.383

Outros	5_Declaracao_de_orientacao.pdf	17:12:22	DE MACEDO	Aceito
Outros	4_DECLARACAO_DA_COLETA_DE_DADOS.pdf	26/10/2022 17:08:00	JUDITE BARREIRA DE MACEDO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	INFRAESTRUTURA_DECLARACAO.pdf	26/10/2022 17:06:32	JUDITE BARREIRA DE MACEDO	Aceito
Outros	AUTORIZACAO_PESQUISA.pdf	26/10/2022 17:04:27	JUDITE BARREIRA DE MACEDO	Aceito
Outros	12_Lattes_01_02.pdf	26/10/2022 15:21:04	JUDITE BARREIRA DE MACEDO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_01.pdf	26/10/2022 15:12:35	JUDITE BARREIRA DE MACEDO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	8_TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_ESCLARECIDO_II.pdf	26/10/2022 15:12:04	JUDITE BARREIRA DE MACEDO	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.PDF	26/10/2022 15:09:15	JUDITE BARREIRA DE MACEDO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_CEP_.pdf	25/10/2022 06:22:25	JUDITE BARREIRA DE MACEDO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	7_RESPONSABILIDADE_DOS_PESQUISADORES.pdf	25/10/2022 06:16:46	JUDITE BARREIRA DE MACEDO	Aceito
Solicitação registrada pelo CEP	1_oficio_.pdf	25/10/2022 06:15:04	JUDITE BARREIRA DE MACEDO	Aceito
Cronograma	11_cronograma.pdf	25/10/2022 06:12:44	JUDITE BARREIRA DE MACEDO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CACERES, 22 de Novembro de 2022

Assinado por:
Raul Angel Carlos Olivera
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095

Bairro: Cavalhada II

UF: MT

Município: CACERES

CEP: 78.200-000

Telefone: (65)3221-0067

E-mail: cep@unemat.br