ISSN: 2358-8829

ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PRIMEIRA AVALIAÇÃO DA CRIANÇA ALFABETIZADA (2026) EM PITIMBU-PB: INDÍCIOS DE INCOERÊNCIAS ESTRUTURAIS E DESAFIOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Elton John da Silva Farias [1]

Ewennye Rhoze Augusto Lima [2]

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar os resultados da primeira aplicação da Avaliação da Criança Alfabetizada no ano de 2026, realizada em uma rede municipal de ensino da Paraíba. A partir da leitura e interpretação dos dados, busca-se compreender os fatores que contribuem para os baixos índices de desempenho apresentados pelas turmas avaliadas, tomando a análise como um instrumento revelador de incoerências estruturais no processo educacional.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de caráter descritivo e analítico, fundamentada em abordagem qualitativa. Foram utilizados como procedimentos a coleta de dados oficiais da avaliação, seguida de análise documental e interpretação crítica à luz de referenciais teóricos sobre alfabetização e avaliação educacional. Essa perspectiva permitiu identificar não apenas os resultados quantitativos, mas também os elementos qualitativos que influenciam o desempenho escolar.

Os resultados evidenciam fragilidades significativas nas habilidades básicas de leitura e escrita, indicando que grande parte dos estudantes não atingiu os níveis esperados para a etapa de escolarização em que se encontram. Tal cenário aponta para múltiplas determinações que extrapolam o espaço da sala de aula. Entre os principais fatores identificados, destacam-se as limitações estruturais do sistema educacional, como a descontinuidade de políticas públicas, insuficiência de acompanhamento pedagógico sistemático e lacunas na formação continuada de professores voltada à alfabetização. Além disso, observa-se a influência direta de aspectos sociofamiliares, como o despreparo doméstico para o acompanhamento das atividades escolares, muitas vezes relacionado a baixos níveis de escolarização dos responsáveis e à ausência de uma cultura letrada no ambiente familiar. Soma-se a isso a ausência ou insuficiência de laudos diagnósticos que identifiquem possíveis transtornos de aprendizagem, comprometendo a adoção de estratégias pedagógicas adequadas.

No que se refere aos aspectos éticos, a pesquisa respeitou os princípios de confidencialidade e anonimato, não identificando diretamente instituições ou sujeitos envolvidos. Conclui-se que os dados da avaliação funcionam como instrumento diagnóstico, revelando a urgência de intervenções integradas que envolvam escola, família e políticas públicas, visando à superação das desigualdades e à garantia do direito à alfabetização na idade adequada.

Palavras-chave: Avaliação educacional, Alfabetização infantil, Políticas públicas

[1] Graduando do Curso de Artes da UNIFAHE. Bacharel, Licenciado e Mestre em História pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (USP), elton.jfarias@professor.joaopessoa.pb.gov.br.
[2] Graduanda do Curso de Geografia da UNIFAHE. Mestranda em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Bacharel e Licenciada em História pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Licenciada em Pedagogia pela UNOPAR. Mestre em História e em Ciências Sociais pela UFCG, ewennyerhoze@gmail.com

1 Introdução

A alfabetização constitui uma condição importante para a participação nas práticas sociais que envolvem a escrita e para a continuidade da escolarização. As dificuldades de leitura e escrita nos anos iniciais, por isso, demandam atenção às aprendizagens das crianças e às oportunidades que lhes foram oferecidas. Examinar o desempenho escolar implica perguntar o que foi avaliado, como ocorreu o ensino e quais apoios estavam disponíveis ao longo desse percurso.

O resumo que fundamenta este artigo informa a existência de fragilidades nas habilidades básicas de leitura e escrita na primeira aplicação da Avaliação da Criança Alfabetizada de 2026 em Pitimbu-PB. Também apresenta possíveis explicações relacionadas à organização da rede, à formação docente, ao acompanhamento familiar e ao acesso a diagnósticos. Essas proposições compõem um problema relevante, mas possuem estatutos distintos: o desempenho é apresentado como resultado da avaliação, enquanto os fatores explicativos precisam ser sustentados por outras fontes.

A questão orientadora é a seguinte: de que modo as dificuldades relatadas podem subsidiar uma análise das condições de alfabetização sem converter o resultado de uma avaliação em prova automática de suas causas? O objetivo geral é discutir os indícios apresentados e suas implicações para a organização do trabalho pedagógico. Especificamente, busca-se delimitar os alcances da avaliação, problematizar explicações individualizantes e indicar caminhos para investigar e enfrentar as dificuldades identificadas.

A expressão “incoerências estruturais” designa, neste trabalho, a possível distância entre as aprendizagens exigidas e as condições institucionais oferecidas para alcançá-las. Não se trata de uma conclusão antecipada sobre a administração municipal. Para demonstrar essa distância, seria necessário examinar, entre outros elementos, a continuidade do ensino, a disponibilidade de materiais, os registros de formação e as respostas pedagógicas produzidas após as avaliações.

2 Alfabetização e avaliação educacional

2.1 A especificidade da alfabetização e sua relação com o letramento

Soares (2004) distingue a apropriação do sistema alfabético e ortográfico das práticas sociais de leitura e escrita, defendendo sua articulação. Essa compreensão permite reconhecer que o ensino das relações entre sons e letras exige atenção sistemática, ao mesmo tempo que o trabalho com textos precisa preservar seus sentidos e funções sociais. A distinção contribui para interpretar dificuldades sem reduzir a alfabetização a uma habilidade isolada.

Sob essa perspectiva, uma análise pedagógica deve diferenciar situações como dificuldade para reconhecer palavras, compreender enunciados ou produzir um texto. A identificação dessas diferenças orienta escolhas de ensino mais precisas. Para o problema discutido neste artigo, a

contribuição de Soares (2004) sustenta a necessidade de relacionar a aprendizagem do sistema de escrita às oportunidades de participação em práticas de leitura e produção textual.

Não é possível, contudo, afirmar quais dessas dimensões concentraram os maiores obstáculos em Pitimbu apenas com base no resumo. Essa identificação requer a matriz da avaliação, as respostas dos estudantes e os critérios de correção. O referencial teórico organiza perguntas para a análise; ele não substitui o exame do material empírico.

2.2 Avaliar para orientar o ensino

Bonamino e Sousa (2012) examinam diferentes gerações de avaliação em larga escala e suas relações com a responsabilização escolar. As autoras discutem tanto o potencial das avaliações para informar o debate curricular quanto os riscos de concentração do trabalho escolar na preparação para testes. Essa discussão ajuda a problematizar os usos dos resultados, sem permitir classificar a avaliação local em uma dessas gerações na ausência de informações sobre seu desenho.

No recorte deste artigo, propõe-se que o resultado seja utilizado para selecionar prioridades de ensino e acompanhar sua execução. Um percentual de acertos pode indicar a necessidade de retomar determinada habilidade, mas a escolha da intervenção depende de observar as estratégias utilizadas pelas crianças. A devolutiva deve ser compreensível para a equipe escolar e acompanhada de tempo para planejamento.

O valor diagnóstico, assim, depende de decisões posteriores. Aplicar instrumentos sucessivos sem examinar as respostas e reorganizar o trabalho tende a limitar a utilidade pedagógica das informações. Essa é uma hipótese sobre o funcionamento da avaliação como prática escolar, cuja ocorrência na rede municipal precisaria ser verificada por registros de reuniões, planos de intervenção e acompanhamento de sua realização.

2.3 A distinção entre avaliação contínua e indicador nacional

As matrizes de referência da Avaliação Contínua da Aprendizagem de 2026, elaboradas pelo CAEd/UFJF em parceria com a Secretaria de Educação Básica do MEC, abrangem o 1º ao 5º ano. O documento informa que o primeiro ciclo privilegia habilidades essenciais da etapa anterior, enquanto os ciclos seguintes reorganizam o foco em relação à escolarização vigente (Brasil, 2026).

O Indicador Criança Alfabetizada possui outra função: expressa o percentual de estudantes que alcançam o padrão nacional de alfabetização ao final do 2º ano, com base nas avaliações articuladas à escala nacional (Inep, 2026a). Portanto, uma primeira aplicação de acompanhamento pedagógico não deve ser automaticamente apresentada como resultado anual desse indicador. O material disponível não permite confirmar a modalidade do instrumento aplicado em Pitimbu.

Essa distinção altera a interpretação temporal. Um diagnóstico inicial pode revelar aprendizagens anteriores ainda não consolidadas e orientar o planejamento do ano. Não permite, por si só, julgar o resultado final do trabalho que ainda será desenvolvido, nem comparar diretamente seus resultados com indicadores produzidos por instrumentos de outra natureza.

3 Percurso metodológico e limites da análise

O artigo adota abordagem qualitativa e caráter analítico, com discussão bibliográfica e documental. Seu material local é o resumo apresentado como base da elaboração. Esse texto relata dificuldades de leitura e escrita e propõe fatores explicativos, mas não informa o número de escolas, turmas e estudantes, os anos escolares participantes, as datas de aplicação, as taxas de participação ou os resultados por habilidade.

O corpus documental efetivamente consultado compreende as matrizes públicas de referência de 2026 e as orientações institucionais do Inep sobre avaliação da alfabetização e apoio educacional. O suporte bibliográfico reúne os trabalhos de Soares (2004) e Bonamino e Sousa (2012). Não foram examinados boletins municipais, respostas individuais, entrevistas, prontuários ou registros administrativos da rede.

A análise foi organizada em três movimentos: delimitação das informações presentes no resumo; confronto de suas categorias com os referenciais selecionados; e formulação de implicações pedagógicas e de necessidades de investigação. Os eixos são aprendizagem da leitura e escrita, condições institucionais, relações com as famílias e apoio às necessidades educacionais.

Essa delimitação impede apresentar o texto como pesquisa empírica concluída sobre toda a rede. A afirmação de que grande parte dos estudantes não alcançou o desempenho esperado, presente no resumo original, exige comprovação por quantitativos e critérios explícitos. Também não é possível estimar a influência de cada fator mencionado ou estabelecer causalidade a partir de uma única aplicação.

Quanto à dimensão ética, este texto não apresenta nomes de estudantes, familiares, profissionais ou escolas. O município permanece identificado no título, de modo que não se afirma anonimato territorial. A utilização posterior de dados individuais exige proteção das informações e definição dos procedimentos éticos pertinentes à pesquisa; não se presume a existência de autorizações ou aprovações que não foram documentadas.

4 Discussão dos resultados relatados

4.1 Dificuldades de aprendizagem e alcance do diagnóstico

A informação central do resumo é a existência de dificuldades em habilidades básicas de leitura e escrita. Considerada em seus limites, essa informação justifica investigar quais aprendizagens demandam apoio. Não permite determinar se o problema se concentra em uma turma, em determinados anos escolares ou se apresenta distribuição semelhante em toda a rede.

A primeira tarefa analítica é identificar o significado de “baixo desempenho” no instrumento utilizado. É necessário conhecer o critério de classificação e verificar se ele se refere a acertos em itens, níveis de proficiência, fluência ou produção escrita. Sem essa definição, expressões como “abaixo do esperado” permanecem imprecisas e podem reunir situações pedagógicas muito diferentes.

Também deve ser examinada a participação. O resultado dos presentes pode não representar todos os matriculados, especialmente quando as ausências se relacionam a obstáculos de frequência. A descrição da avaliação precisa apresentar quantos estudantes estavam previstos, quantos participaram e quais registros foram considerados válidos. Esses elementos são condições para interpretar o alcance dos resultados, não informações disponíveis nesta versão.

No plano do ensino, recomenda-se combinar os resultados com leitura individual, produções espontâneas e observação em situações cotidianas. Um estudante pode demonstrar uma habilidade oralmente e encontrar obstáculos no formato escrito da tarefa. A comparação entre diferentes registros contribui para distinguir dificuldades persistentes de respostas associadas às condições específicas de aplicação.

4.2 Condições institucionais e hipótese de incoerências estruturais

O resumo menciona descontinuidade de políticas públicas, acompanhamento pedagógico insuficiente e lacunas na formação continuada. Neste artigo, tais elementos são tratados como hipóteses explicativas. A confirmação de descontinuidade exige reconstruir decisões e ações ao

longo do tempo; a insuficiência de acompanhamento demanda critérios sobre frequência, conteúdo e alcance das intervenções realizadas.

A hipótese estrutural ganha consistência quando se demonstra uma contradição verificável. Seria o caso, por exemplo, de exigir uma intervenção individualizada sem disponibilizar condições para planejá-la e acompanhá-la. Esse exemplo expressa uma possibilidade analítica, sem atribuir sua ocorrência à rede de Pitimbu. Para verificá-la, seriam necessários documentos de organização do trabalho, registros de atendimento e informações sobre os recursos disponíveis.

A formação continuada também precisa ser examinada para além da realização de encontros. Cabe investigar se as atividades dialogaram com as dificuldades identificadas, se incluíram estudo de produções dos estudantes e se houve acompanhamento das estratégias discutidas. A existência de certificados não demonstra, isoladamente, a pertinência pedagógica do percurso formativo; sua ausência tampouco pode ser presumida.

Outra dimensão é a distribuição dos apoios. Uma rede pode disponibilizar ações gerais e ainda enfrentar dificuldades para alcançar escolas ou turmas com maiores necessidades. Por isso, propõe-se comparar a distribuição dos recursos com os obstáculos registrados. A análise estrutural requer observar decisões concretas de oferta e acompanhamento, evitando explicações genéricas que não possam ser examinadas documentalmente.

4.3 Relações com as famílias e acesso à cultura escrita

O resumo associa parte das dificuldades ao "despreparo doméstico" e à ausência de cultura letrada no ambiente familiar. Essa formulação exige revisão analítica. Não foram disponibilizados questionários ou entrevistas capazes de caracterizar escolaridade dos responsáveis, acesso a livros, tempo de acompanhamento ou práticas de leitura. Portanto, essas condições não podem ser apresentadas como achados locais comprovados.

Propõe-se substituir o julgamento sobre o preparo familiar pela investigação das condições de participação. Jornadas de trabalho, dificuldades de transporte e comunicação escolar podem ser dimensões a examinar, sem que se presuma sua presença em cada família. A baixa participação em uma atividade específica não demonstra, por si só, desinteresse pela escolarização.

O trabalho pedagógico deve prever que as crianças tenham oportunidades de aprender durante o tempo escolar, inclusive quando os responsáveis não conseguem auxiliar em tarefas escritas. A parceria com as famílias pode incluir orientações acessíveis, empréstimo de livros e valorização de narrativas orais. Essas propostas não exigem transformar responsáveis em substitutos do professor.

O ponto central é reconhecer que a relação escola-família precisa ser conhecida antes de ser utilizada como explicação. Entrevistas e registros de comunicação podem ajudar a identificar demandas e possibilidades. Mesmo quando se constatam desigualdades de acesso à escrita, permanece necessário examinar como a escola amplia as oportunidades de participação de seus estudantes.

4.4 Necessidades educacionais e apoio pedagógico

A referência à falta de laudos também necessita de precisão. Dificuldades de aprendizagem relatadas em uma avaliação não constituem diagnóstico clínico. O resumo não apresenta informações que permitam identificar transtornos ou estimar sua presença entre os estudantes. A avaliação escolar pode orientar a observação e o encaminhamento, mas não autoriza concluir que o desempenho decorre de uma condição de saúde.

As orientações do Inep sobre o Censo Escolar ressaltam que o planejamento educacional deve se apoiar em fundamentos pedagógicos e que o laudo médico não é condição para o acesso ao atendimento educacional especializado. Também distinguem o público da educação especial dos estudantes com dificuldades ou transtornos que impactam a aprendizagem (Inep, 2026b).

Para a discussão local, propõe-se investigar a disponibilidade de apoio e de encaminhamentos, em lugar de explicar o problema apenas pela ausência de documentação clínica. A escola pode registrar necessidades, oferecer instruções mais acessíveis e acompanhar o desenvolvimento enquanto busca articulação com outros serviços. A pertinência do atendimento especializado precisa ser apreciada conforme cada situação.

A observação sistemática permite documentar quais dificuldades persistem, quais estratégias foram utilizadas e como a criança respondeu. Quando houver necessidade de avaliação por outros profissionais, esses registros podem qualificar o diálogo. O encaminhamento deve integrar uma trajetória de acompanhamento, sem suspender a responsabilidade pedagógica da escola.

5 Implicações para o planejamento pedagógico

A resposta proposta começa por uma devolutiva coletiva dos resultados, com identificação das habilidades que exigem atenção e conferência dos critérios do instrumento. A equipe deve registrar prioridades alcançáveis e selecionar atividades coerentes com as necessidades observadas. O planejamento pode prever agrupamentos flexíveis, evitando que uma classificação inicial se transforme em identidade permanente do estudante.

Para o acompanhamento, recomenda-se definir responsáveis, recursos, período de intervenção e evidências esperadas de avanço. Registros de leitura e produções escritas podem documentar mudanças ao longo do percurso. A reaplicação de tarefas exige atenção à comparabilidade, pois diferenças de dificuldade entre instrumentos podem ser confundidas com progressos ou retrocessos.

No âmbito da gestão, a proposta é reunir as necessidades identificadas pelas escolas e organizar respostas correspondentes. A oferta de materiais, os tempos de planejamento e a formação precisam ser relacionados às prioridades registradas. Reuniões de monitoramento devem examinar tanto o desenvolvimento das crianças quanto a execução dos apoios acordados.

A complementação empírica do artigo depende de reunir o nome oficial e a modalidade da avaliação, as datas e anos escolares participantes, a matriz de referência, os quantitativos de matrícula e participação e os resultados por habilidade. Para investigar as explicações estruturais, são necessários ainda registros de formação, acompanhamento e condições de oferta. Nenhuma dessas informações deve ser substituída por estimativas sem fonte.

6 Considerações finais

A primeira aplicação de 2026, conforme descrita no resumo, sinaliza dificuldades de leitura e escrita que merecem investigação e resposta pedagógica. Entretanto, a ausência dos relatórios locais impede dimensionar o problema ou verificar a extensão das fragilidades na rede municipal. A conclusão possível é de necessidade de aprofundamento diagnóstico, e não de comprovação das causas inicialmente sugeridas.

A noção de incoerências estruturais oferece uma hipótese relevante quando orienta o exame da relação entre expectativas e condições de ensino. Para sustentá-la, é preciso demonstrar quais apoios eram necessários, quais foram oferecidos e como sua distribuição se relacionou às demandas. O resultado de uma prova constitui um ponto de partida para essa investigação.

Defende-se uma utilização da avaliação articulada ao planejamento, à formação e ao acompanhamento das aprendizagens. As relações familiares devem ser investigadas sem culpabilização, e as necessidades educacionais precisam receber atenção pedagógica sem espera por laudos. A contribuição deste artigo é estabelecer um percurso de análise que possa ser completado pelos dados de Pitimbu, preservando o direito das crianças à aprendizagem e a responsabilidade pública por suas condições de realização.

Referências

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373–388, 2012. DOI: https://doi.org/10.1590/S1517-97022012005000006. Acesso em: 7 nov. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Compromisso Nacional Criança Alfabetizada: avaliação contínua da aprendizagem: matrizes de referência. [S. l.]: MEC; CAEd/UFJF, 2026. Disponível em: https://criancaalfabetizada.caeddigital.net/bucket/1711/E_1711_ASSETS/DOCS/MEC_2026_CNCA_Av_Cont_Apren_Matriz_Ref.pdf. Acesso em: 7 nov. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Avaliação da Alfabetização. Brasília, DF: Inep, [2026a]. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/avaliacao-da-alfabetizacao. Acesso em: 7 nov. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar: perguntas frequentes. Brasília, DF: Inep, [2026b]. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/perguntas-frequentes/censo-escolar. Acesso em: 7 nov. 2026.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5–17, 2004. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002. Acesso em: 7 nov. 2026.