

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CAEd - CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

ROBSON DE SOUZA ROCHA

**DEFASAGEM NA LEITURA E ESCRITA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: UM CASO DE GESTÃO NUMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA
ESTADUAL DE MINAS GERAIS**

JUIZ DE FORA

2017

ROBSON DE SOUZA ROCHA

**DEFASAGEM NA LEITURA E ESCRITA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: UM CASO DE GESTÃO NUMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA
ESTADUAL DE MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada como requisito para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, para a obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ilka Schapper Santos

JUIZ DE FORA

2017

ROBSON DE SOUZA ROCHA

**DEFASAGEM NA LEITURA E ESCRITA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: UM CASO DE GESTÃO NUMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA
ESTADUAL DE MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito para defesa no Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em: 24/07/2017

Prof.^a Dr.^a. Ilka Schapper Santos (Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Ana Rosa Costa Picanço Moreira

Prof.^a Dr.^a Maria Andreia de Paula Silva

Dedico este trabalho a todos aqueles que me acompanharam nessa trajetória e que de uma forma ou de outra contribuíram para que esta pesquisa pudesse ser realizada.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por me dar força e persistência para chegar até aqui. Sem a sua poderosa intercessão nada disso seria possível. Durante essa caminhada, principalmente nos momentos de desânimo e dificuldade, pude compreender melhor tua constante presença em minha vida, manifestada pelos dons da fortaleza, do entendimento, da sabedoria e da ciência. À família e amigos, pelo incentivo e por acreditarem em mim. Vocês são meu porto seguro! O apoio de vocês, principalmente nas horas em que tudo parecia impossível, foi de suma importância para que pudesse vencer todos os obstáculos no caminho. Peço desculpas pelos momentos de ausência, em que por vezes, tive que me privar do convívio ao lado de vocês para me dedicar à construção deste trabalho. Quero que saibam que toda minha dedicação e esforço foi também por vocês. À Prof.^a Dr.^a Ilka Schapper Santos, minha orientadora, e aos professores membros da Banca de Qualificação, pela indicação do melhor percurso para a construção e finalização deste trabalho. A todos os Agentes de Suporte Acadêmico (ASA's) do PPGP, que nos acompanharam nesse percurso, em especial à Mônica da Motta Sales Barretos Henriques, por toda a paciência, profissionalismo, dedicação e atenção dispensados a mim na jornada de orientação e acompanhamento desta dissertação. Aos colegas mestrandos, pelos momentos de descontração e companheirismo, que tornaram nossa caminhada mais prazerosa e feliz, apesar da exaustiva rotina de estudos. As amizades que consolidamos, certamente são tão valiosas quanto o título que ora conquistamos, as quais levarei comigo para sempre. Aos professores e alunos da escola pesquisada, que prontamente colaboraram com a realização deste trabalho. À Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, pelo investimento em minha formação profissional e pela realização de um sonho de concluir um curso de mestrado. Enfim, agradeço a todos aqueles que direta ou indiretamente me apoiaram e incentivaram, contribuindo para que esta conquista pudesse ser alcançada. A vocês, o meu muito obrigado!

(...) por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa (FERREIRO, 1985, p. 68).

RESUMO

A presente dissertação, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), discorre sobre o problema da defasagem na leitura e na escrita dos alunos que ingressam nos anos finais do ensino fundamental, numa escola da rede pública estadual de Minas Gerais. O objetivo geral desta pesquisa consiste em investigar quais medidas pedagógicas devem ser adotadas pela escola pesquisada a fim de sanar o problema da defasagem em leitura e escrita de seus alunos, proporcionando a esses o conhecimento necessário a continuidade dos estudos nas seguintes etapas de escolaridade. Sob o aporte teórico de Ferreiro e Teberosky (1999), Soares (2004), Cagliari (1989 e 1998), Kleiman (2010), dentre outros, discutiu-se os conceitos e implicações da alfabetização e do letramento. Posteriormente, realizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, entre observações de sala de aula e aplicação de questionários semiabertos aos professores que atuam no 6º ano do ensino fundamental, através da qual nos foi possível identificar os principais problemas a serem enfrentados pela escola no combate à defasagem na leitura e na escrita, apontando deficiências tanto na prática pedagógica quanto na gestão de sala de aula. Diante disso, visando minimizar as dificuldades encontradas, propôs-se um Plano de Ação Educacional (PAE), composto de estratégias pedagógicas exequíveis a serem implementadas pela escola, a fim de oportunizar a todos, sem distinções, o direito de aprendizagem a que fazem jus.

Palavras-Chave: Alfabetização; Letramento; Defasagem na leitura e na escrita; Direito de aprendizagem.

ABSTRACT

This dissertation, developed under the Professional Master in Management and Evaluation of Public Education (PPGP) of the Center for Public Policies and Education Evaluation of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd / UFJF), discusses the problem of the reading and in the writing gap of the students who enter the final years of elementary education, in a school of the state public network of Minas Gerais. The general objective of this research is to investigate which pedagogical measures should be adopted by the researched school in order to solve the problem of the reading and writing gap of its students, providing them with the necessary knowledge to continue their studies in the following stages of schooling. Under the theoretical contribution of Ferreiro and Teberosky (1999), Soares (2004), Cagliari (1989 and 1998), Kleiman (2010), among others, the concepts and implications of literacy were discussed. Subsequently, a qualitative research was carried out, between classroom observations and the application of semi-open questionnaires to teachers who work in the 6th grade of elementary school, through which it was possible to identify the main problems to be faced by the school in the fight To the lag in reading and writing, pointing out deficiencies in both pedagogical practice and classroom management. In view of this, in order to minimize the difficulties encountered, an Educational Action Plan (PAE) was proposed, composed of feasible pedagogical strategies to be implemented by the school, in order to give everyone, without distinction, the right of learning to which they are entitled.

Keywords: Literacy; Reading and writing gap; Right of learning.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Eixos de atuação do PNAIC.....	24
FIGURA 2 - Escala de proficiência – PROALFA 2015.....	32
FIGURA 3 - Atividade diagnóstica de leitura e interpretação escrita.....	58
FIGURA 4 - Atividade diagnóstica do aluno A.....	59
FIGURA 5 - Atividade diagnóstica do aluno B.....	60
FIGURA 6 - Atividade diagnóstica do aluno C.....	60

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Matriz de referência de Língua Portuguesa – PROALFA 2015.....	31
QUADRO 2 - Matriz de referência de Língua Portuguesa – ANA 2013.....	33
QUADRO 3 - Escala de proficiência em leitura - ANA 2014.....	34
QUADRO 4 - Escala de proficiência em escrita - ANA 2014.....	35
QUADRO 5 - Quantitativo de funcionários da Escola Estadual Gregório de Matos de acordo com o cargo exercido, situação funcional e formação profissional.....	42
QUADRO 6 - Nível de formação e experiência profissional no ensino fundamental dos professores que atuam nos 6º anos na E. E. Gregório de Matos.....	62
QUADRO 7 – Principais achados/problemas encontrados na pesquisa de campo realizada na E. E. Gregório de Matos.....	69
QUADRO 8 – A1 - Capacitando os professores do 6º ano para atuação na leitura e na escrita em sala de aula.....	72
QUADRO 9 – A2 - Acompanhando e monitorando o trabalho em sala de aula.....	73
QUADRO 10 – A3 – Criando e implantando o projeto interdisciplinar “Todo mundo lendo e escrevendo o tempo todo” nas turmas de 6º ano.....	74
QUADRO 11 – A4 - Implementando o projeto de reforço escolar.....	76

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Aprendizado adequado em língua portuguesa – competência leitura e interpretação de textos.....	19
TABELA 2 - Resultados do PROALFA - 3º Ano do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa.....	36
TABELA 3 - Resultados da ANA - 3º Ano do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa (Leitura).....	37
TABELA 4 - Resultados da ANA - 3º Ano do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa (Escrita).....	38
TABELA 5 - Indicadores contextuais das escolas da rede municipal de Aluísio Azevedo.....	39
TABELA 6 - Resultado final dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Gregório de Matos.....	43
TABELA 7 - Resultados do PROEB - 5º Ano do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa.....	44
TABELA 8 - Distribuição dos alunos em defasagem por nível de leitura e escrita, de acordo com o professor de cada disciplina.....	67

LISTA DE ABREVIATURAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANE	Analista Educacional
ATC	Alfabetização no Tempo Certo
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAT	Certificado de Avaliação de Título
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSEP	Conselho de Segurança Pública
CRAS	Centro de Referência e Assistência Social
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
PAE	Plano de Ação Educacional
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEUB	Professor para Ensino do Uso de Biblioteca
PIP	Programa de Intervenção Pedagógica
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEE	Secretaria de Estado da Educação
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Básica

SRE Superintendência Regional de Ensino
TRI Teoria de Resposta ao Item
UFJF Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 A ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: UM DESAFIO NACIONAL.....	19
1.1 As Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental de 9 (nove) anos.....	21
1.2 Conhecendo o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa).....	23
1.3 A alfabetização na idade certa no estado de Minas Gerais.....	27
1.4 Os desafios da alfabetização em tempo certo no município de Aluísio Azevedo.....	29
1.4.1 Apresentando as matrizes de referência e as escalas de proficiência de Língua Portuguesa do PROALFA e da ANA.....	30
1.4.2 Analisando os resultados da rede municipal de Aluísio Azevedo no PROALFA e na ANA.....	36
1.5 Conhecendo a Escola Estadual Gregório de Matos.....	40
1.5.1 A defasagem na leitura e escrita dos alunos que ingressam no 6º ano do ensino fundamental na Escola Estadual Gregório de Matos: um caso de gestão....	43
2 CONCEPÇÕES NORTEADORAS DO PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA...47	
2.1 O processo de aquisição da leitura e da escrita.....	47
2.2 Percurso Metodológico.....	55
2.3 Análise das observações e questionários.....	56
3 PROPONDO MEDIDAS INTERVENTIVAS PARA CORRIGIR A DEFASAGEM NA LEITURA E NA ESCRITA DOS ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	69
3.1 Capacitando os professores para um trabalho voltado à leitura e à escrita.....	71
3.2 Acompanhando e monitorando o trabalho em sala de aula.....	73
3.3 Criando e implantando o projeto “Todo mundo lendo e escrevendo o tempo todo” nas turmas de 6º ano.....	74
3.4 Implementando o projeto de reforço escolar.....	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
REFERÊNCIAS.....	79
APÊNDICE I – Questionário do professor.....	82
APÊNDICE II – Roteiro de observação de sala de aula.....	88

INTRODUÇÃO

No campo educacional são cada vez mais recorrentes as preocupações em torno das causas do fracasso escolar, dentre as quais se destaca a dificuldade de aprendizagem no que se refere à leitura e à escrita que, por vezes, acaba resultando no desinteresse e na conseqüente reprovação ou evasão. Diante disso, neste trabalho procurarei entender uma situação percebida em relação à defasagem na leitura e escrita dos alunos que ingressam nos anos finais do ensino fundamental numa escola da rede pública estadual de ensino de Minas Gerais, tendo como objetivo principal estabelecer medidas interventivas para preencher essa lacuna na vida escolar desses educandos, proporcionando-lhes a oportunidade e o conhecimento necessários à continuidade dos estudos nas próximas etapas de escolaridade.

Com funcionamento apenas no turno matutino, a Escola Estadual Gregório de Matos¹, situada no pequeno município de Aluísio Azevedo, região Centro-Oeste do Estado de Minas Gerais, recebe todos os alunos do município a partir do 6º ano do ensino fundamental até o ensino médio, uma vez que as duas escolas municipais, uma localizada na sede do município e a outra no distrito de Monteiro Lobato, são responsáveis pela oferta da educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. De acordo com dados obtidos pelo Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE²), a escola conta, atualmente, com um total de 277 alunos, desses 185 estão enturmados em 07 salas de anos finais do ensino fundamental e os outros 92 alunos enturmados em 03 salas de ensino médio.

Atendendo a um diversificado público de crianças e adolescentes com níveis sociais e de aprendizagem bastante diferenciados, a Escola Estadual Gregório de Matos, através de sua proposta pedagógica, tem buscado um trabalho diversificado, objetivando oportunizar o acesso aos conhecimentos científicos, com vistas a atender às necessidades e especificidades dos alunos, de maneira que estes se

¹ Optou-se pela utilização de nomes fictícios de escritores da literatura brasileira para a denominação das escolas e município envolvidos na pesquisa, preservando-se, assim, o anonimato destes.

² O Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) é um sistema de informações estruturado em rede com dados e elementos sobre aspectos determinados do processo educativo e da gestão escolar. O sistema é alimentado pelas escolas e contém informações de todas as unidades de ensino de Minas Gerais, permitindo o armazenamento, a circulação e a produção de informações sobre a realidade da escola e auxiliando os gestores das escolas estaduais no sentido de promover a gestão mais eficaz, pois possibilita uma maior articulação entre a gestão dos processos educacionais e administrativos.

tornem indispensáveis para a construção da cidadania, num contexto democrático de respeito mútuo, valorizando o indivíduo independente de sua origem social, etnia, religião, sexo ou opinião.

Porém, a escola não tem apresentado resultados satisfatórios evidenciados nas últimas medições das avaliações externas, bem como nas internas, apresentando níveis elevados de reprovação, distorção idade-série e evasão, refletindo diretamente nos resultados do IDEB. O problema é mais evidente nas turmas de 6º ano do ensino fundamental, cujos índices de reprovação, distorção e evasão são ainda maiores e parece agravar-se a cada novo ano letivo.

Nos últimos três anos, os índices de reprovação e evasão no 6º ano do ensino fundamental chegam, aproximadamente, a 21% no ano de 2015, contra 12% em 2014 e 16% em 2013, demonstrando um crescimento desses índices, o que, conseqüentemente, vem refletindo também nas altas taxas de distorção idade-série registradas nesta mesma etapa de escolaridade, aproximando-se de 30% no ano de 2016. Importante destacar aqui que tanto os alunos que evadem, quanto aqueles que são reprovados no 6º ano, na escola em questão, são aqueles que apresentam grave defasagem tanto na leitura quanto na escrita, apresentando baixos índices de aproveitamento nas avaliações internas da disciplina de língua portuguesa, sendo, portanto, sem nenhuma exceção, reprovados nessa disciplina, bem como em outras variadas disciplinas do currículo escolar.

Essa defasagem pode ser evidenciada também nos resultados obtidos na última avaliação externa do PROEB 5º ano – língua portuguesa realizada no ano de 2014 com os alunos da Escola Municipal Cecília Meireles (sede) e da Escola Municipal Monteiro Lobato (distrito) apontado um percentual de 40% dos alunos no nível baixo de proficiência e apenas 42% no nível recomendável, o que talvez justifique o aumento nos índices de reprovação e evasão na Escola Estadual Gregório de Matos no ano de 2015, uma vez que esta escola recebe, a partir do 6º ano, todos os alunos oriundos da rede municipal.

Minha inquietação em relação às defasagens na alfabetização, acarretando esse *déficit* na leitura e escrita, hoje se explica pelo fato de estar exercendo o cargo de gestor escolar e esse problema estar afetando negativamente os resultados da escola. Minha trajetória profissional sempre esteve ligada à área educacional. Mesmo antes de ingressar na faculdade, já havia optado por fazer o curso Técnico

de Magistério, ofertado na época pela rede estadual de ensino nesta mesma escola onde hoje sou gestor. Ao concluir o ensino fundamental, me desdobrava em estudos fazendo o curso de Magistério pela manhã e o curso Técnico em Contabilidade à noite, mas o magistério sempre foi minha grande paixão, sentia-me encantado com os estágios que fazia durante o período da tarde. Não que o curso de contabilidade não tivesse também o seu encanto, pois os números também me chamavam bastante a atenção. Finalizando o ensino médio, pude conciliar a paixão pelo magistério ao encanto pelos números, prestando vestibular e sendo aprovado para o curso de Licenciatura Plena em Matemática, ofertado numa cidade vizinha.

Com dois anos de faculdade, tive a oportunidade de ser designado, a título precário³, uma vez que não havia professor habilitado para assumir as aulas, para atuar como professor regente de aulas de Matemática em uma turma de 3º ano do ensino médio na mesma escola em que estudei toda a minha vida e pela qual sempre tive o maior apreço. Era fantástico estar ali como colega de trabalho daqueles que outrora eram meus mestres e assim foi por seis meses, até que, por redução do número de alunos, houve fusão de turmas na escola e acabei sendo dispensado das aulas. Mas foi uma experiência exitosa para reafirmar a minha vocação como educador.

Ao término do curso superior, prestei concurso público para professor da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Sendo aprovado e nomeado, me tornei professor de Matemática efetivo da rede, cargo que ocupei durante dois anos e meio. Em julho de 2007, após passar pelo processo de certificação da SEE MG, fui eleito diretor da Escola Estadual Gregório de Matos pela comunidade escolar, cargo para o qual fui reconduzido por duas vezes através de certificação e eleição e no qual permaneço até os dias atuais.

Nesses dez anos atuando na gestão escolar desta escola estadual, um dos maiores desafios encontrado tem sido conciliar a gestão administrativo-financeira, a gestão de pessoas e a gestão pedagógica, uma vez que a primeira, por toda a sua complexidade e burocracia, acaba consumindo a maior parte do tempo de trabalho.

³ O candidato que tenha curso superior, mas não é habilitado para lecionar a disciplina que pleiteia ou que esteja matriculado e frequente em curso superior e que pretenda ministrar aulas na educação básica deve solicitar autorização para lecionar a título precário à Superintendência Regional de Ensino (SRE). O Certificado de Avaliação de Título (CAT) tem validade de um ano. De posse desse documento, o candidato poderá se inscrever para concorrer às designações ou comparecer pessoalmente nas escolas onde haja edital divulgado com abertura de vagas.

Porém, tendo em vista o objetivo principal da escola na oferta de uma educação significativa e de qualidade, me vejo diante de um grande problema na gestão pedagógica, que é a defasagem na leitura e escrita dos alunos que ingressam no 6º ano do ensino fundamental, acarretando quase sempre na reprovação, distorção idade-série e até mesmo no abandono, influenciando negativamente nos resultados educacionais da escola, tanto internos como externos.

Diante disso, proponho como questão de investigação: quais medidas podem ser implementadas pela Escola Estadual Gregório de Matos para sanar a defasagem na leitura e escrita dos alunos que ingressam no 6º ano do ensino fundamental?

Partindo dessa indagação, esta pesquisa tem por objetivo identificar medidas pedagógicas exequíveis a serem implementadas na Escola Estadual Gregório de Matos a fim de sanar a defasagem na leitura e escrita dos alunos que ingressam no 6º ano do ensino fundamental, proporcionando a esses alunos oportunidades e conhecimento necessários à continuidade dos estudos nos anos seguintes à referida etapa de escolaridade. Para tanto, perseguiremos os seguintes objetivos específicos:

I - Descrever as políticas de alfabetização na idade certa e o problema da defasagem na leitura e escrita dos alunos do 6º ano do ensino fundamental por meio de evidências encontradas;

II - Investigar como se dá o processo de aquisição da leitura e da escrita por meio de levantamento bibliográfico acerca da alfabetização e o letramento e, realização de uma pesquisa qualitativa a fim de analisar como os professores das diferentes áreas do conhecimento lidam com as defasagens de seus alunos, uma vez que o comprometimento com a leitura e a escrita deve ser de todos, e não apenas do professor de Língua Portuguesa;

III - Traçar um Plano de Ação Educacional no intuito de estabelecer medidas pedagógicas para sanar as defasagens de aprendizagem encontradas, esperando-se, com isso, reduzir os índices de reprovação, evasão e distorção idade-série e melhorar os resultados educacionais da escola, tanto internos como externos.

Sendo assim, a presente pesquisa está estruturada em três capítulos: no primeiro, abordamos as políticas educacionais voltadas para a alfabetização na idade certa no intuito de contextualizar, apresentar e descrever o caso de gestão, atendendo ao primeiro objetivo específico proposto. No segundo capítulo, à luz de diversos autores, investigamos o problema da defasagem na leitura e escrita no 6º

ano do ensino fundamental, a fim de analisar o problema de pesquisa sob as mais distintas perspectivas, de acordo com o segundo objetivo específico. Por fim, atendendo ao último objetivo específico, buscamos no terceiro capítulo, traçar um Plano de Ação Educacional que contemple ações pedagógicas exequíveis para solucionar o problema da defasagem dos alunos que ingressam no 6º ano do ensino fundamental na Escola Estadual Gregório de Matos.

1 A ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: UM DESAFIO NACIONAL

São cada vez mais frequentes as preocupações em torno da alfabetização em todo o território nacional, uma vez que os últimos resultados obtidos nas avaliações em larga escala, tais como a Prova Brasil⁴, apontam a deficiência das escolas públicas brasileiras na função de ensinar o aluno a ler e escrever.

De acordo com dados disponibilizados no QEd⁵, obtidos a partir dos resultados de 2013 da Prova Brasil, somente 40% dos alunos do 5º ano do ensino fundamental da rede pública nacional apresentaram aprendizado adequado na competência de leitura e interpretação de textos, sendo que, no 9º ano do ensino fundamental, esses números são ainda mais assustadores, apenas 23% apresentaram aprendizado adequado nesta mesma competência.

A escala de proficiência da Prova Brasil é dividida em quatro níveis de proficiência, sendo estes insuficiente, básico, proficiente e avançado. Considera-se com aprendizado adequado aquele aluno que se encontra nos níveis proficiente e avançado. Comparando os últimos resultados disponíveis da disciplina de língua portuguesa de 2013 entre as redes municipal e estadual, em nível nacional, é possível perceber uma diferença bastante significativa. A rede estadual apresenta melhores resultados, principalmente no 5º ano, conforme podemos observar na tabela 1 a seguir:

Tabela 1: Aprendizado adequado em língua portuguesa – competência leitura e interpretação de textos

Ano de escolaridade	Escolas Municipais	%	Escolas Estaduais	%
5º Ano	38		47	
9º Ano	21		25	

Fonte: Prova Brasil 2013, Inep, disponibilizado no QEd. Acesso em: 20 set. 2016

Com base nos dados apresentados na tabela 1, podemos evidenciar que 60%

⁴ Prova Brasil: avaliação diagnóstica, em larga escala, desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC). Tem o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Sua aplicação ocorre a cada dois anos de forma censitária aos alunos do 5º e 9º ano do ensino fundamental em nível nacional e de maneira amostral aos alunos do 3º ano do ensino médio.

⁵ O QEd é um portal aberto e gratuito, com todas as informações públicas sobre a qualidade do aprendizado em cada escola, município e estado do Brasil. Oferece dados da Prova Brasil, do Censo Escolar, do IDEB e do ENEM de forma simples e acessível a qualquer cidadão.

dos alunos do 5º ano da rede pública de todo o país chegam ao 6º ano do ensino fundamental sem as competências necessárias à leitura e interpretação de textos, talvez a consequência de um processo de alfabetização ineficaz nos anos iniciais.

No intuito de reduzir o fracasso escolar, há mais de uma década foi criada a Lei Federal nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, alterando os arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ampliando, assim, o tempo de duração do ensino fundamental para 9 (nove) anos, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. No entanto, conforme afirmam Guarnieri e Vieira (2010), essa ampliação do tempo de escolarização parece não ter sido o suficiente para diminuir o fracasso escolar na alfabetização e garantir a todos os alunos o acesso à leitura e à escrita. Segundo os autores,

a ampliação do tempo de escolarização deve estar atrelada à qualidade do ensino oferecido e a oportunidades efetivas de aprendizagem da leitura e da escrita, o que envolve um trabalho sistemático por capacidades fundamentais da alfabetização, com objetivos bem definidos a serem alcançados em cada ano do Ciclo Inicial de Alfabetização (GUARNIERI e VIEIRA, 2010, p.67).

Sendo assim, para além da ampliação do tempo escolar, faz-se necessária também a mudança da prática pedagógica da escola, essencialmente a do professor que atua diretamente na alfabetização, deixando evidente a necessidade de investimentos na formação e capacitação do professor alfabetizador, bem como no “apoio às escolas no processo de reorganização de suas práticas para a implantação do ensino fundamental de nove anos, tendo em vista sua qualidade” (GUARNIERI e VIEIRA, 2010, p.67).

Dessa forma, visto que somente a ampliação do tempo de escolarização seria insuficiente para garantir o direito de aprendizagem do aluno, baseando-se na Resolução CNE/CEB nº 04/2010⁶, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, foi homologada, em 14 de dezembro de 2010 a Resolução CNE/CEB nº 07 fixando as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos, tema este que abordaremos a seguir.

⁶ Em 04 de julho de 2010, o Conselho Nacional de Educação (CNE) em conjunto com Câmara de Educação Básica (CEB) homologaram a Resolução 04/2010 estabelecendo Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para todas as etapas da educação básica, desde a educação infantil até o ensino médio.

1.1 As diretrizes curriculares para o ensino fundamental de 9 (nove) anos

Em seu Art. 23 a Resolução CNE/CEB Nº 04/2010 estabelece o ensino fundamental com 9 (nove) anos de duração, com matrícula obrigatória aos 6 (seis) anos de idade, sendo este dividido em duas fases, os anos iniciais com duração de 5 (cinco) anos e os anos finais com duração de 4 (quatro) anos e, posteriormente, assevera no Art. 24:

Os objetivos da formação básica das crianças, definidos para a Educação Infantil, prolongam-se durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no primeiro, e completam-se nos anos finais, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo, mediante:

I - desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - foco central na alfabetização, ao longo dos 3 (três) primeiros anos; ... (BRASIL, RES. CNE/CEB 04/2010).

Em consonância com o exposto, o Art. 30 da Resolução CNE/CEB nº 07/2010 determina que:

Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

I – a alfabetização e o letramento;

II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;

III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro. (BRASIL, RES. CNE/CEB 04/2010).

Portanto, na faixa etária de 06, 07 e 08 anos, a qual integra os três primeiros anos do ciclo de alfabetização⁷, deverá ocorrer o processo de formação cujo amadurecimento convergirá para a alfabetização e o letramento, sem que haja interrupções nesse processo, ou seja, mesmo escolas que organizam o seu currículo por séries anuais devem tratar esse três primeiros anos como um bloco

⁷ O ciclo da alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental é um tempo sequencial de três anos (600 dias letivos), sem interrupções, dedicados à inserção da criança na cultura escolar, à aprendizagem da leitura e da escrita, à ampliação das capacidades de produção e compreensão de textos orais em situações familiares e não familiares e à ampliação do universo de referências culturais dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento.

único e assegurar que, aos 08 anos de idade, a criança saiba ler, escrever e interpretar. Sendo assim, os professores devem considerar que as crianças dessa faixa etária estão em processo de construção de habilidades e competências e não devem ser passíveis de reprovação, sendo direito das crianças, aos 8 anos de idade, terem o acesso à alfabetização e ao letramento, cabendo à escola e suas famílias o dever de oportunizar as condições necessárias para que estejam plenamente alfabetizadas nessa faixa etária ao término do 3º ano do ensino fundamental.

Um fator importante e determinante ao processo de alfabetização que não podemos deixar de destacar aqui é o respeito ao tempo de aprendizagem do aluno. Sabemos que a aprendizagem acontece tanto na sala de aula quanto em outros espaços. Conforme nos afirmam Ferreiro e Teberosky (1999, p.291), “nenhum sujeito parte do zero ao ingressar na escola de ensino fundamental, nem sequer as crianças de classe baixa, os desfavorecidos de sempre”. No entanto o que se percebe é uma escola mais preocupada com o repassar conteúdos do que com a sua assimilação pelo aluno, desconsiderando o nível de entendimento do educando, sua vivência e a sua faixa etária. De acordo com as autoras, temos, ainda, uma escola que acredita na técnica da repetição e exercitação adequada para a superação dos desafios da aprendizagem da língua escrita, uma escola que tem no aluno “um sujeito passivo, que não sabe, a quem é necessário ensinar e não um sujeito ativo, que não somente define seus próprios problemas, mas que, além disso, constrói espontaneamente os mecanismos para resolvê-los” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 292). Do mesmo modo, reforça Cagliari (s/d):

Como todos nós aprendemos sempre pela vida afora, a escola não precisa achar que as crianças vão ter que aprender tudo em um ou dois anos. Há muita ansiedade por parte de muitos educadores, pais e até do governo, atrapalhando uma atividade educativa mais tranquila, que traga também a satisfação no que se faz. O progresso é algo que vai se acelerar com o tempo. Por outro lado, o professor não pode perder tempo com mil atividades que, simplesmente, distraem as crianças, sem lhes ensinar as noções básicas indispensáveis para que aprendam a ler. Escrever é uma decorrência do fato de alguém saber ler. Quem sabe ler, sabe escrever. O inverso, todavia, não é verdadeiro. Um aluno pode ser um bom copista e não saber ler. (CAGLIARI, s/d, p.75).

Isso demonstra a relevância do trabalho docente em criar estratégias para

que o aluno não seja mero receptáculo de conteúdos, tendo autonomia para determinar processos internos de aprendizagem, avaliação e recuperação contínua de seus alunos, tornando-os protagonistas da construção de seu próprio conhecimento.

Ao tratar da avaliação da aprendizagem, as diretrizes propostas pela Resolução CNE/CEB nº 07/2010 enfatizam a sua relevância para redimensionar a ação pedagógica, assumindo um caráter processual formativo e participativo, de forma a ser contínua, cumulativa e diagnóstica, prevalecendo os aspectos qualitativos da aprendizagem sobre os quantitativos, com vistas a subsidiar as decisões sobre a utilização de estratégias e abordagens de acordo com as reais necessidades dos alunos.

A Resolução CNE/CEB nº 04/2010 reforça, ainda, que a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio não são etapas isoladas, devem estar interligados, garantindo a formação integral dos estudantes, sem rupturas ou defasagens ao término da Educação Básica.

§ 2º A transição entre as etapas da Educação Básica e suas fases requer formas de articulação das dimensões orgânica e sequencial que assegurem aos educandos, sem tensões e rupturas, a continuidade de seus processos peculiares de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, RES. CNE/CEB 04/2010).

Apesar de a Lei Federal nº 11.274/2006 ampliar o Ensino Fundamental de oito para nove anos e as Resoluções CNE/CEB 04/2010 e CNE/CEB 07/2010 estabelecerem as diretrizes curriculares para essa ampliação, ainda se fazia necessária a criação de ações práticas para a garantia do direito à aprendizagem na idade certa. Foi, então, instituído pelo MEC, através da Portaria nº 867 de 04 de julho de 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa (PNAIC), um programa com o objetivo de vencer os desafios da alfabetização em nível nacional.

1.2 Conhecendo o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa)

Criado em 2012 e posto em prática a partir do ano de 2013, o PNAIC é “um compromisso formal assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, para assegurar a plena alfabetização de todas as crianças, no máximo até os oito anos de idade” (BRASIL, 2016, p.3), fazendo jus à

meta 5 do PNE (Plano Nacional de Educação)⁸ na qual se estabelece a alfabetização de todas as crianças até o final do 3º ano do ensino fundamental cuja estratégia 5.6 prevê:

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;(BRASIL, PNE 2014, p.8).

O Pacto tem como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores, com o apoio de material específico, sendo complementado por outros três eixos de atuação, sendo estes: materiais didáticos e pedagógicos para uso em sala de aula; avaliação; gestão, controle e mobilização social, conforme figura 1 a seguir.

Figura 1 – Eixos de atuação do PNAIC



Fonte: BRASIL (2012).

⁸ Aprovado pela Lei Federal nº 13.005 de 25 de junho de 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos. As 20 metas definidas no PNE relacionam-se ao enfrentamento das barreiras para acesso e permanência, bem como das desigualdades educacionais regionais, em função das especificidades locais, primando por garantir a todos o exercício da cidadania.

Tendo o docente como peça central e determinante no processo de alfabetização, a formação continuada dos professores alfabetizadores proposta pelo PNAIC consiste numa política nacional essencial para a profissionalização e valorização do professor, devendo “integrar-se ao cotidiano da escola e pautar-se no respeito à experiência adquirida e no direito dos profissionais do magistério de buscarem atualização e aperfeiçoamento ao longo da vida” (BRASIL, 2016).

Dessa forma, é fundamental assegurar uma formação inicial e continuada que valorize a trajetória profissional e torne esta etapa de ensino mais atrativa para os professores, assegurando as condições necessárias para que estes desempenhem seu trabalho com competência, segurança e entusiasmo. Para tal, o curso de formação ofertado pelo PNAIC, na modalidade presencial, se dá pelo período de dois anos, com uma carga horária anual de 120 horas, utilizando-se de metodologia de estudos e atividades práticas conduzidas por Orientadores de Estudos, professores das próprias redes que se habilitam para essa função em um curso com duração de 200 horas por ano, ministrado em universidades públicas por profissionais capacitados.

Para além do curso presencial de formação continuada aos professores alfabetizadores e orientadores de estudos, é também ofertada à escola uma série de materiais didáticos específicos para a alfabetização, tais como: livros didáticos e manuais do professor, distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); obras pedagógicas complementares aos livros didáticos, distribuídas pelo mesmo programa; dicionários de Língua Portuguesa; jogos pedagógicos; obras de referência de literatura e pesquisa distribuídas pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE); obras de apoio pedagógico aos professores e tecnologias educacionais voltadas para a alfabetização.

Como forma de aferir os resultados e impactos da implementação do PNAIC, é de suma importância a criação de um sistema de avaliação, sendo este composto de três componentes: avaliações processuais, desenvolvidas pelo professor junto aos educandos; a Provinha Brasil⁹, aplicada no início e final do 2º ano do ensino

⁹ Elaborada e distribuída pelo INEP, para todas as secretarias de educação municipais, estaduais e do Distrito Federal, a Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica que visa investigar o desenvolvimento das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e Matemática, apresentadas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras. Aplicada duas vezes ao ano (no início e no final), a avaliação é dirigida aos alunos que passaram por, pelo menos, um ano escolar dedicado ao processo de alfabetização. A

fundamental, permitindo aos gestores e professores analisar, de forma conjunta, resultados e informações e adotar eventuais ajustes e correções que se fizerem necessários; a aplicação pelo INEP de uma avaliação externa universal, a Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA¹⁰ aos alunos do 3º ano do ensino fundamental, visando aferir o nível de aprendizagem alcançado ao final do ciclo de alfabetização, possibilitando às redes a implementação de políticas corretivas, quando for o caso.

Por fim, tão relevante quanto capacitar, disponibilizar material didático e avaliar, é a atuação da gestão e do controle social na mobilização e comprometimento com a qualidade da educação. Nesse sentido, a gestão do PNAIC se sustenta por meio de quatro diferentes instâncias, sendo: um Comitê Gestor Nacional; uma Coordenação Institucional em cada estado e no Distrito Federal; uma Coordenação Estadual, que responde pela implementação e monitoramento das ações em sua rede e pelo apoio à implementação nos municípios e uma Coordenação Municipal, para implementação e monitoramento das ações em sua própria rede. Destaca-se também neste eixo o fortalecimento dos conselhos de educação, conselhos escolares e outras instâncias comprometidas com a educação na perspectiva de uma gestão que se faça democrática e participativa junto à comunidade escolar.

A adesão ao referido compromisso fica a cargo de cada ente federado, sendo que, ao aderir ao PNAIC, os entes governamentais devem se comprometer a:

- I - Alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e matemática;
- II - Realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo INEP, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental;
- III - No caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação. (BRASIL, 2012)

Passamos na próxima seção, a analisar as políticas da alfabetização na idade certa no estado de Minas Gerais e, por conseguinte, no município de Aluísio Azevedo, no qual se configura o caso de interesse desta pesquisa.

adesão a essa avaliação é opcional, e a aplicação fica a critério de cada secretaria de educação das unidades federadas.

¹⁰ Avaliação censitária direcionada a todos os estudantes matriculados no 3º ano do ensino fundamental, fase final do Ciclo de Alfabetização, e insere-se no contexto de atenção voltada à alfabetização prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). A ANA é aplicada anualmente e utiliza-se de questionários contextuais e testes de desempenho, cujos objetivos são: aferir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática das crianças ao término do 3º ano, bem como as condições de oferta das instituições às quais estão vinculadas.

1.3 A Alfabetização na Idade Certa no estado de Minas Gerais

No intuito de melhorar a qualidade do ensino na rede estadual, com foco na alfabetização na idade certa, o governo de Minas antecipa a Lei Federal nº 11.274/2006 e institui, por meio do Decreto 43.506, de 06 de agosto de 2003, o ensino fundamental de nove anos ofertado pela rede estadual, com matrícula a partir dos seis anos de idade. Sendo assim, a partir do ano de 2004, todas as escolas da rede estadual tiveram que se adequar a essa nova proposta, cujo objetivo era alfabetizar, até 2010, todas as crianças até os oito anos de idade. Uma medida que, para além de aumentar o tempo de escolarização com foco na alfabetização, tem também como objetivo melhorar os resultados apresentados pelos alunos nas avaliações externas.

Como forma de aferir tais resultados de aprendizagem, além dos sistemas nacionais, tais como a Prova Brasil, o estado de Minas Gerais criou, nos anos 2000, um sistema próprio de avaliação de desempenho escolar denominado Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública - SIMAVE. O SIMAVE objetiva desenvolver programas de avaliação integrados cujos resultados forneçam informações importantes para o planejamento de ações em todos os níveis do sistema de ensino. Desde a sua implementação o sistema passou por uma série de mudanças, sendo hoje composto por dois programas distintos o PROEB (Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica)¹¹ e o PROALFA (Programa de Avaliação da Alfabetização)¹². Os resultados das avaliações realizadas por estes dois programas servem de base para responder às necessidades de planejamento e ação educacionais, servindo à realidade da sala de aula e influenciando a definição de políticas públicas para a educação em todo o Estado. Tanto as escolas da rede estadual quanto as da rede municipal participam das avaliações do SIMAVE e,

¹¹ Fazendo parte do SIMAVE desde a sua criação em 2000, o PROEB avalia de forma censitária todos os alunos das redes estadual e municipal ao término de cada etapa de escolaridade, ou seja, 5º e 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio nas disciplinas de língua portuguesa e matemática. Produz diagnósticos sobre o desempenho dos estudantes nas áreas de conhecimento avaliadas, permitindo, uma vez identificada qualquer fragilidade nesse processo, que ações sejam realizadas com vistas à melhoria da qualidade da educação ofertada.

¹² O PROALFA integra o SIMAVE desde 2006, passando por sucessivas ampliações, atualmente avalia de forma censitária os alunos da rede pública do 3º ano do ensino fundamental e de maneira amostral os estudantes do 2º e 4º anos do ensino fundamental em Língua Portuguesa. A avaliação promove um diagnóstico cada vez mais abrangente dos processos de alfabetização e letramento na rede pública em Minas Gerais, uma vez que avalia a conclusão do ciclo da alfabetização possibilitando diagnosticar pontualmente o desempenho de cada estudante, a fim de promover as intervenções necessárias à constante melhoria da aprendizagem.

devido a sua relevância no diagnóstico da aprendizagem nas diferentes etapas, apontando prioridades educacionais tanto para professores, especialistas e diretores quanto para os gestores do sistema, é de suma importância a sua utilização para um melhor direcionamento de ações com vistas à eficácia na educação.

Diante da meta inicial estadual de melhorar os índices da alfabetização até o final de 2010, o PROALFA foi e continua sendo um importante instrumento de avaliação para o Estado e para os municípios, apontando a estes um diagnóstico da capacidade de leitura, escrita, interpretação e síntese dos estudantes no ciclo de alfabetização, possibilitando a implementação de ações interventivas ao longo do processo educativo.

Os primeiros resultados produzidos pelo PROALFA, no ano de 2006, apontaram que apenas 48,6% dos alunos avaliados estavam no nível recomendado de aprendizagem. A partir desses resultados, o governo estadual lançou, em 2007, o Programa de Intervenção Pedagógica / Alfabetização no Tempo Certo - PIP/ATC, uma iniciativa que utiliza os resultados das avaliações para traçar metas de avanço e garantir que toda criança esteja lendo e escrevendo até os oito anos de idade. O PIP / ATC realizava um trabalho permanente de acompanhamento nas escolas com vistas a possibilitar avanços na gestão pedagógica, propor estratégias de intervenção, apoiar os professores e, assim, garantir a aprendizagem dos alunos no tempo certo. Um trabalho coletivo realizado com a participação do inspetor escolar e do analista educacional da Superintendência Regional de Ensino, ficando a cargo deste último capacitar, orientar e acompanhar o trabalho dos professores, especialistas e diretores de escolas com foco na melhoria do desempenho dos alunos.

Os impactos positivos do PIP/ATC puderam ser evidenciados após seis anos de sua implementação, quando os resultados do PROALFA de 2011 apontaram que 88,9% dos estudantes da rede estadual de Minas Gerais matriculados no 3º ano do ensino fundamental leem, escrevem, interpretam e fazem síntese em um nível considerado recomendável. Em consonância com esses resultados, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ano base 2011, apurado pelo Ministério da Educação (MEC), aponta Minas Gerais no 1º lugar entre as redes estaduais brasileiras, com IDEB 6,0, alcançando a meta brasileira para 2022, sendo a primeira rede de ensino do país a atingir o padrão considerado pelo Ministério da Educação como referência em

países desenvolvidos. Após tamanho êxito, em 2012 o Programa foi também estendido aos anos finais do ensino fundamental.

No enfrentamento dos desafios da alfabetização na idade certa, o estado de Minas Gerais aderiu também, no ano de 2013, ao acordo do PNAIC, incentivando e apoiando as ações em seus 853 municípios com adesão ao Pacto em mais de 90% destes, dos quais passaremos a analisar especificamente o município de Aluício de Azevedo, onde se contextualiza o caso de gestão desta pesquisa.

1.4 Os desafios da alfabetização em tempo certo no município de Aluício Azevedo

O município de Aluício Azevedo, situado na região Centro-Oeste do Estado de Minas Gerais, com 3.391 habitantes, sendo 1.303 destes residentes na zona rural, segundo o último censo demográfico, realizado em 2010 pelo IBGE, é responsável pelo atendimento escolar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental em suas duas escolas: a Escola Municipal Cecília Meireles, localizada na sede do município e a Escola Municipal Monteiro Lobato, localizada no distrito de Monteiro Lobato. Em suma, a essas duas escolas é atribuída a função de alfabetizar todas crianças do município, tarefa essa que deve ocorrer até os 8 anos de idade, ao término do 3º ano do ensino fundamental, conforme determinam os preceitos legais.

Atendendo a um diversificado público de alunos, com diferentes níveis socioeconômicos e de aprendizagem, alfabetizar a todos esses tempestivamente tem sido um desafio ao município de Aluício Azevedo. As duas escolas apresentam significativas diferenças de realidade contextual e resultados educacionais, visto que a Escola Municipal Cecília Meireles, situada na sede, atende a alunos com níveis social, econômico, cultural e familiar mais estruturados, enquanto a Escola Municipal Monteiro Lobato atende a alunos com baixos níveis socioeconômicos, pouco acesso cultural e estrutura familiar deficiente. Muitos desses são oriundos de estados nordestinos, cujas famílias migraram para o município em busca de trabalho nas lavouras cafeeiras e canavieiras existentes na região do Distrito de Monteiro Lobato. Posteriormente, apresentaremos evidências dessas diferenças por meio de indicadores de resultados de avaliações externas da alfabetização, tais como o PROALFA e a ANA.

No intuito de superar tal desafio, para a garantia do direito à aprendizagem em tempo certo, o município, além de aderir às políticas educacionais estaduais como o PIP/ATC, no ano de 2013, por intermédio do prefeito municipal, secretário municipal de educação e diretores das escolas municipais, aderiu também à política do PNAIC, com foco na alfabetização de todos os alunos do município até os 8 anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Tendo o professor como peça principal do processo ensino/aprendizagem, essa seria uma excelente oportunidade de prepará-lo para atuar com mais eficácia na atividade docente voltada à alfabetização.

Assim, a expectativa do município em relação ao programa de formação continuada proposto pelo Governo Federal era a de provocar uma série de transformações nas orientações educativas, na cultura escolar e nos métodos de ensino de seus professores alfabetizadores tendo em vista a realidade local e a diversidade de seus alunos. Dessa forma, todos os professores do 1º ao 3º ano, totalizando dez professores alfabetizadores da rede, participaram do curso de formação e o município recebeu todo o aporte material e orientação pedagógica para a devida implementação das ações propostas pelo PNAIC.

A fim de observar os impactos acarretados pelo PNAIC no município de Aluísio Azevedo, apresentaremos as matrizes de referência¹³ e as escalas de proficiência¹⁴ do PROALFA e da ANA para, posteriormente, analisarmos os resultados educacionais dessas avaliações em larga escala nas duas escolas da rede.

¹³ A Matriz de Referência representa o objeto de uma avaliação, sendo formada por um conjunto de descritores que mostram as habilidades que são esperadas dos alunos em diferentes etapas de escolarização e passíveis de serem aferidas em testes padronizados de desempenho. Constitui-se por um conjunto de tópicos ou temas que representam uma subdivisão de acordo com conteúdo, competências de área e habilidades. Cada tópico ou tema é composto por elementos que descrevem as habilidades que serão avaliadas nos itens, os quais são denominados de descritores.

¹⁴ Escala de proficiência é um conjunto de números ordenados, obtido pela Teoria de Resposta ao Item (TRI) que mede a proficiência (habilidade) em uma determinada área de conhecimento. É estabelecida por um conjunto de especialistas em estatística e nas áreas de conhecimento avaliadas para representar, em uma espécie de régua, a variação no domínio de uma competência. Sua utilização (como escala única) permite, principalmente, a comparabilidade de dados de diferentes alunos e instituições educacionais.

1.3.1 Apresentando as matrizes de referência e as escalas de proficiência de Língua Portuguesa do PROALFA e da ANA

Apresentamos aqui a matriz de referência de Língua Portuguesa utilizada pelo PROALFA no ano de 2015, para que possamos melhor compreender os resultados obtidos a partir dessa avaliação.

Quadro 1 – Matriz de referência de Língua Portuguesa – PROALFA 2015

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA — PROALFA 2015	
3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL — LEITURA	
T1 - APROPRIAÇÃO DO SISTEMA ALFABÉTICO	
C1. AQUISIÇÃO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	
D01	Identificar sílabas de uma palavra.
C2. LEITURA DE PALAVRAS E FRASES	
D02	Ler palavras formadas por sílabas canônicas.
D03	Ler palavras formadas por sílabas não canônicas.
D04	Ler frases.
T2 - LEITURA: COMPREENSÃO, ANÁLISE E AVALIAÇÃO	
C3. LOCALIZAÇÃO DE INFORMAÇÃO EXPLÍCITA EM TEXTOS	
D05	Localizar informação explícita.
D06	Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador.
C4. INTERPRETAÇÃO DE INFORMAÇÕES IMPLÍCITAS EM TEXTOS	
D07	Inferir informações em textos.
D08	Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto.
D09	Reconhecer o assunto de um texto lido.
C5. COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DE TEXTOS	
D10	Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcadas por advérbios e adjuntos adverbiais, etc.
D11	Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para a sua continuidade.
D12	Identificar efeito de sentido decorrente de recursos gráficos, seleção lexical e repetição.
D13	Identificar marcas linguísticas que evidenciam o uso da linguagem e o interlocutor de um texto.
C6. AVALIAÇÃO DO LEITOR EM RELAÇÃO AOS TEXTOS	
D14	Distinguir um fato de opinião.
T3 - USOS SOCIAIS DA LEITURA E DA ESCRITA	
C7. IMPLICAÇÕES DO GÊNERO E DO SUPORTE NA COMPREENSÃO DE TEXTOS	
D15	Reconhecer o local de inserção de determinada palavra numa sequência em ordem alfabética.
D16	Reconhecer o gênero discursivo.
D17	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

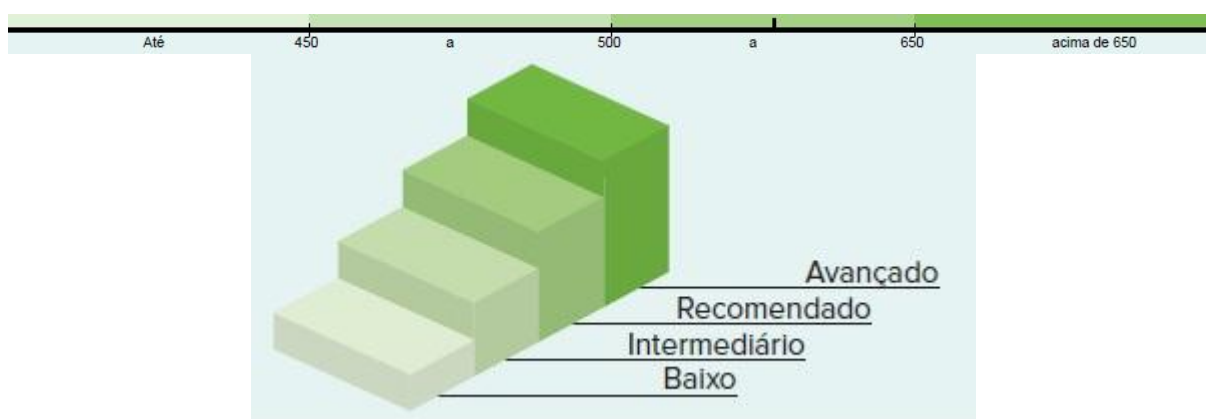
Fonte: SIMAVE/PROALFA. Acesso em: 05 nov. 2016

A matriz de referência apresentada no quadro 1 é composta pelos conhecimentos, competências e habilidades a serem avaliados, os quais orientam a produção dos itens que compõem a avaliação do PROALFA. Essa matriz é dividida

em três grandes tópicos¹⁵ do eixo de alfabetização e letramento (T1, T2 e T3) e cada um desses tópicos se subdividem em num determinado número de competências¹⁶ (C1, C2, ..., C7) e essas, por sua vez, se decompõem em 17 descritores¹⁷ (D1, D2, ..., D17). Os itens de avaliação do PROALFA avaliam cada um desses descritores, ou seja, cada questão avalia uma determinada habilidade específica apresentada pelos descritores que compõem a matriz de referência da avaliação. Por habilidade entende-se a possibilidade de um indivíduo concretizar algo, ou seja, está ligada à capacidade do aluno saber resolver determinadas situações-problemas cotidianas, para as quais é demandado o domínio de conhecimentos específicos.

Os resultados obtidos são interpretados por meio de uma escala de proficiência, na qual são apresentados ordenadamente o desempenho dos alunos avaliados, do nível mais baixo ao mais avançado, conforme podemos observar na figura 2.

Figura 2 – Escala de proficiência – PROALFA 2015



Fonte: SIMAVE/PROALFA. Acesso em: 05 nov. 2016

A Matriz de referência da ANA se divide em dois eixos estruturantes sendo um eixo de leitura e o outro de escrita e, para cada um desses, são relacionadas determinadas habilidades. O eixo de leitura é composto por nove habilidades (H1, H2, ..., H9) e o eixo de escrita por três habilidades (H10, H11 e H12), onde

¹⁵ O tópico ou tema representa uma subdivisão de acordo com conteúdo, competências de área e habilidades.

¹⁶ Competência, segundo Perrenoud (1999), “é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos - como saberes, habilidades e informações - para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”.

¹⁷ Descritores referem-se a habilidades que o estudante deve demonstrar em relação ao tópico/tema em questão. São elaborados a partir da associação entre os conteúdos curriculares e as operações mentais efetuadas, traduzidas nas habilidades expressas pelos estudantes.

percebemos a identificação dessas habilidades com os descritores do PROALFA apresentados anteriormente, conforme quadro 2.

Quadro 2 – Matriz de referência de Língua Portuguesa – ANA 2013

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

Fonte: BRASIL (2013).

Os testes destinados a aferir os níveis de alfabetização e o desempenho em alfabetização e letramento em Língua Portuguesa são compostos por 20 itens, dos quais 17 são objetivos, de múltipla escolha, e 3 itens de produção escrita. Os itens de produção escrita têm como objetivo verificar o desenvolvimento da habilidade de escrever palavras de forma convencional e de produzir textos.

Com a produção textual dos estudantes, espera-se avaliar os contextos de uso da escrita, a organização textual, a coerência e coesão da produção, o uso de pontuação e aspectos ortográficos e gramaticais de acordo com o que se espera das crianças matriculadas no final do Ciclo de Alfabetização. (BRASIL, 2013, p.8).

O Documento Básico da ANA (2013), assevera ainda que, dentre os conhecimentos e habilidades avaliados, terão maior relevância as habilidades de

compreensão e escrita de textos e não os conhecimentos relativos ao uso das correspondências som-grafia na leitura e escrita de palavras isoladas.

No intuito de melhor aferir os resultados tanto na leitura, como na escrita, o INEP utiliza duas escalas de proficiência, ou seja, uma escala para cada eixo estruturante, conforme exposto nos quadros 3 e 4 a seguir.

Quadro 3 – Escala de proficiência em leitura - ANA 2014

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

Fonte: INEP/ANA. Acesso em: 05 nov. 2016.

Quadro 4 – Escala de proficiência em escrita - ANA 2014

NÍVEL	DESCRIÇÃO
Nível 1 (menor que 350 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente não escrevem as palavras ou estabelecem algumas correspondências entre as letras grafadas e a pauta sonora, porém ainda não escrevem palavras alfabeticamente. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.
Nível 2 (maior ou igual a 350 e menor que 450 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem alfabeticamente palavras com trocas ou omissão de letras, alterações na ordem das letras e outros desvios ortográficos. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.
Nível 3 (maior ou igual a 450 e menor que 500 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente* palavras com estrutura silábica consoante-vogal, apresentando alguns desvios ortográficos em palavras com estruturas silábicas mais complexas. Em relação à produção de textos, provavelmente escrevem de forma incipiente ou inadequada ao que foi proposto ou produzem fragmentos sem conectivos e/ou recursos de substituição lexical e/ou pontuação para estabelecer articulações entre partes do texto. Apresentam ainda grande quantidade de desvios ortográficos e de segmentação ao longo do texto.
Nível 4 (maior ou igual a 500 e menor que 600 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente* palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, embora possam não contemplar todos os elementos da narrativa e/ou partes da história a ser contada. Articulam as partes do texto com a utilização de conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores, mas ainda cometem desvios que comprometem parcialmente o sentido da narrativa, inclusive por não utilizar a pontuação ou utilizar os sinais de modo inadequado. Além disso, o texto pode apresentar alguns desvios ortográficos e de segmentação que não comprometem a compreensão.
Nível 5 (maior ou igual a 600 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, evidenciando uma situação central e final. Articulam as partes do texto com conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores textuais. Segmentam e escrevem as palavras corretamente, embora o texto possa apresentar alguns desvios ortográficos e de pontuação que não comprometem a compreensão.

Fonte: INEP/ANA. Acesso em: 05 nov. 2016.

Como podemos observar, a escala de proficiência em leitura é composta por quatro níveis progressivos e cumulativos, da menor para a maior proficiência. Enquanto a escala de proficiência em escrita é composta por cinco níveis, também progressivos e cumulativos de proficiência. Ou seja, quando um percentual de estudantes está posicionado em determinado nível da escala, pressupõe-se que, além de terem desenvolvido as habilidades referentes a esse nível, provavelmente também desenvolveram as habilidades referentes aos níveis anteriores.

Isso posto, passamos então a analisar os resultados do PROALFA e da ANA aferidos a partir da adesão do PNAIC pela rede municipal de Aluísio Azevedo.

1.3.2 Analisando os resultados da rede municipal de Aluísio Azevedo no PROALFA e na ANA

As escolas da rede municipal de Aluísio Azevedo, quando da implementação do PNAIC, no ano de 2013, realizaram cinco avaliações externas no ciclo da alfabetização, sendo três avaliações do PROALFA (2013, 2014 e 2015) e duas avaliações da ANA (2013 e 2014), das quais apresentamos os resultados a seguir:

TABELA 2 - Resultados do PROALFA - 3º Ano do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa

Ano Letivo	Proficiência média por Escola		Estudantes por nível de proficiência				Total Alunos que fizeram a prova	Nº Total de Alunos
			Baixo	Interm.	Recom.	Avanç.		
2013	E. M. Cecília Meireles	572,8	1	1	19		21	24
	E. M. Monteiro Lobato	522,6	2	3	11		16	16
2014	E. M. Cecília Meireles	617,7	2	1	29		32	34
	E. M. Monteiro Lobato	590,7	0	2	14		16	16
2015	E. M. Cecília Meireles	618,7	0	0	6	3	9	9
	E. M. Monteiro Lobato	611,9	0	0	6	1	7	8
Total			5	7	85	4	101	107

Fonte: SIMAVE/PROALFA. Acesso em 23/10/2016.

Conforme podemos observar na tabela 2, a diferença entre a proficiência média das duas escolas municipais vem diminuindo gradativamente, sendo que, no ano de 2013, essa diferença era de 50,2 pontos, passando a 27 pontos em 2014 e na última avaliação, aplicada no ano de 2015, ficou em apenas 6,8 pontos, o que representa uma redução na discrepância de resultados de aprendizagem entre as duas escolas da rede, apesar de atuarem em realidades totalmente distintas. Importante observar também que, no período de 2013 a 2015, ambas as escolas apresentaram significativa evolução em sua proficiência.

No período selecionado, é possível notar a redução do número de matrículas do 3º ano do ensino fundamental na rede municipal, enquanto em 2013 eram atendidos 40 alunos, em 2015 esse número reduziu para apenas 17 alunos. Isso, certamente, não nos permite aqui afirmar que houve melhora ou piora nos resultados, visto que um número menor de alunos, decerto, possibilita ao professor alfabetizador melhor direcionamento de sua prática pedagógica face às necessidades individuais de cada aluno, o que talvez justifique nenhum aluno no ano de 2015 nos níveis baixo ou intermediário. Destaca-se ainda que, a partir de 2015, foi introduzido um quarto nível de proficiência, o avançado, no qual figuraram 4 alunos cuja proficiência aferida foi superior a 650.

Analisando também os resultados em língua portuguesa disponibilizados pelo INEP por meio da ANA, como proposta de avaliação das ações do PNAIC junto aos alunos do 3º ano do ensino fundamental, nos anos de 2013 e 2014 temos:

TABELA 3 - Resultados da ANA - 3º Ano do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa (Leitura)

Ano Letivo	Escolas	Estudantes por nível de proficiência				Nº de alunos que fizeram a prova	Nº total de alunos
		Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4		
2013	E. M. Cecília Meireles	0	8	11	2	21	25
	E. M. Monteiro Lobato	0	4	6	5	15	17
2014	E. M. Cecília Meireles	2	4	16	12	34	34
	E. M. Monteiro Lobato	0	5	7	4	16	17
Total		2	21	40	23	86	93

Fonte: INEP/ANA. Acesso em 23/10/2016.

Ao analisarmos os dados relativos à leitura, expostos na tabela 3, evidenciamos que dos 86 alunos que realizaram a avaliação nos anos de 2013 e 2014, apenas 23 se encontravam no nível 4, o que representa 27% desses alunos, 46% no nível 3, enquanto outros 27% se encontravam nos níveis 1 e 2. Sabendo

que os níveis de proficiência da ANA são progressivos e cumulativos, ou seja, quanto maior o nível, maior é a capacidade para realizar algo, dominar certo assunto e ter aptidão em determinada área do conhecimento, esses resultados apontam um baixo percentual de alunos no nível 4 de proficiência, sendo que este seria o nível recomendável a todos os alunos ao término do 3º ano do ensino fundamental.

Como a ANA avalia isoladamente os eixos da leitura e da escrita, inclusive com escalas de proficiência específicas para cada um, analisamos agora a tabela 4 contendo os resultados aferidos na escrita.

TABELA 4 - Resultados da ANA - 3º Ano do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa (Escrita)

Ano Letivo	Escolas	Estudantes por nível de proficiência					Nº de alunos que fizeram a prova	Nº total de alunos
		Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5		
2013	E. M. Cecília Meireles	0	7	3	11		21	25
	E. M. Monteiro Lobato	1	1	3	10		15	17
Total		1	8	6	21		36	42
2014	E. M. Cecília Meireles	2	0	1	26	5	34	34
	E. M. Monteiro Lobato	0	0	1	12	3	16	17
Total		2	0	2	38	8	50	51
TOTAL GERAL		3	8	8	59	8	86	93

Fonte: INEP/ANA. Acesso em 23 out. 2016.

Analisando agora os dados relativos à escrita, descritos na tabela 4, podemos observar que, a partir de 2014, a escala de proficiência para esta competência foi dividida em 5 níveis, também cumulativos de proficiência, o que inviabiliza aqui uma comparação geral, conforme efetuada na tabela 3 anterior. No entanto, analisando os dados no ano de 2013, podemos evidenciar que 21 dos 36 avaliados se

encontravam no nível 4, uma representatividade de 58%, enquanto que em 2014 dos 50 alunos avaliados, 46 se posicionaram nos níveis 4 e 5, ou seja 92% dos alunos nos níveis máximos de proficiência em escrita.

Comparando os resultados das duas tabelas (3 e 4), podemos evidenciar que os resultados aferidos em escrita, no período observado, são muito superiores aos resultados de leitura, pois o percentual de alunos nos níveis mais baixos de proficiência (1 e 2) em escrita representa aproximadamente 13%, enquanto na leitura, temos um percentual aproximado de 26%.

Ressalta-se também que, para além dos testes padronizados de proficiência, a ANA realiza também um levantamento de informações e comparações entre escolas semelhantes por meio de indicadores contextuais que refletem o contexto educativo de cada uma, sendo estes: um indicador socioeconômico e um indicador de adequação da formação docente, os quais apresentamos na tabela 5 que segue.

TABELA 5 – Indicadores contextuais das escolas da rede municipal de Aluício Azevedo

Ano	Escolas	Nível socioeconômico	% Formação docente
2013	E. M. Cecília Meireles	Médio	45,45%
	E. M. Monteiro Lobato	Médio Baixo	41,67%
2014	E. M. Cecília Meireles	Médio	37,5%
	E. M. Monteiro Lobato	Médio Baixo	35%

Fonte: INEP/ANA. Acesso em 23 out. 2016.

Conforme já mencionado anteriormente, o indicador nível socioeconômico aponta a discrepância de contexto das duas escolas. Enquanto, na escola da sede, os alunos são posicionados no nível socioeconômico médio, os alunos da escola situada no distrito são classificados no nível médio baixo. Outro importante indicador é a formação dos professores que atuam nas duas escolas, onde podemos observar um número inferior a 50% dos profissionais docentes com formação adequada para

ministrar as disciplinas de língua portuguesa e matemática, ou seja, esse indicador verifica se tais disciplinas são regidas por professores com Licenciatura em Pedagogia/Normal/Superior, Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa ou Licenciatura em Matemática. O indicador de formação docente aponta ainda uma preocupante redução no percentual de formação dos profissionais que atuam em ambas as escolas.

Em suma, podemos perceber que muitos são os desafios que se impõem ao município de Aluísio de Azevedo no objetivo de garantir a alfabetização de todos os seus alunos até os oito anos de idade, desafios estes que perpassam pela realidade contextual do próprio município com realidades socioeconômicas distintas entre as escolas da rede até a deficiência na formação dos profissionais docentes que nela atuam.

Isso posto, passamos agora a conhecer o contexto da Escola Estadual Gregório de Matos, na qual se fundamenta o caso de interesse dessa pesquisa.

1.4 Conhecendo a Escola Estadual Gregório de Matos

A Escola Estadual Gregório de Matos, localizada no Centro do município de Aluísio Azevedo – MG, foi criada em janeiro de 1930, sendo inaugurada oficialmente em 23 de agosto de 1930, na época com atendimento somente às primeiras séries do antigo 1º Grau, ou seja, de 1ª a 4ª série. O funcionamento de 5ª a 8ª séries, completando o Ensino de 1º Grau na escola, foi instituído a partir de 1976.

Posteriormente, em julho de 1990, foi instituído o Ensino de 2º Grau, com habilitação profissional em Magistério e Técnico em Contabilidade.

A partir de 1997, foram extintos os cursos profissionalizantes, ficando autorizado o funcionamento do Ensino Médio Geral.

Em janeiro de 1998, foram municipalizadas¹⁸ as séries iniciais do ensino fundamental da Escola Estadual Gregório de Matos, ficando a cargo do município a oferta do atendimento na referida etapa de escolaridade.

Como podemos notar nesse breve histórico, desde a sua fundação, em 1930, a Escola Estadual Gregório de Matos passou por uma série de mudanças em relação à oferta do atendimento escolar, sendo atualmente responsável por ministrar

¹⁸ Processo legal pelo qual se deu a transferência de responsabilidade da oferta dos anos iniciais do ensino fundamental da rede estadual à rede municipal do município de Aluísio Azevedo.

os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio.

Com funcionamento apenas no turno matutino, das 7h20 às 11h40, a E. E. Gregório de Matos recebe todos os alunos do município a partir do 6º ano do ensino fundamental até o ensino médio, atendendo a um diversificado público de pré-adolescentes e adolescentes, com distintos níveis de aprendizagem e contextos sociais.

De acordo com informações extraídas do SIMADE, a escola atende, atualmente, a 277 alunos, desses 185 estão enturmadados em 07 salas de anos finais do ensino fundamental, sendo duas turmas de 6º ano, duas de 7º ano, uma de 8º ano e duas de 9º ano e, os outros 92 alunos enturmadados em 03 salas de ensino médio, das quais é ofertada uma turma de cada ano de escolaridade.

Do total de alunos matriculados na escola, 130 são oriundos da zona rural, uma representatividade de 47% das matrículas, sendo que a maior parte desses vêm de um contexto socioeconômico e familiar bastante complexo refletindo, por vezes, em diferentes formas situacionais no âmbito escolar, tais como indisciplina, desinteresse, agressões, depredações do patrimônio, dentre outros. A fim de melhor atender à diversidade de seu alunado, a Escola Estadual Gregório de Matos, diante de sua proposta pedagógica, tem apresentado um trabalho diversificado, tendo como objetivo oportunizar o acesso aos conhecimentos científicos, indo de acordo com as necessidades dos alunos, de maneira que estes se tornem indispensáveis para construção da cidadania, num contexto democrático de respeito mútuo, valorizando o indivíduo independente de sua origem social, etnia, religião, sexo ou opinião.

A escola tem desenvolvido uma série de projetos em parceria com organizações e entidades locais tais como a Polícia Militar, o Conselho de Segurança Pública - CONSEP, Conselho Tutelar e o Centro de Referência e Assistência Social - CRAS, no intuito de construir e fortalecer valores e o respeito mútuo, indispensáveis à convivência social e ao exercício da cidadania.

Em relação à infraestrutura da escola, apesar de necessitar de intervenções de reforma para sua melhoria, principalmente no que se refere à acessibilidade, em geral pode ser considerada como adequada. Um prédio antigo, com salas amplas e arejadas, dispendo de 11 salas para uso em aulas, sala de professores, biblioteca com sala anexa de multimeios, laboratório de informática, secretaria, sala da direção, cozinha com um pequeno refeitório, pátio e quadra descobertos, 4

banheiros para uso de alunos e funcionários e uma área externa cercada por muros sendo parte desta composta por um jardim arborizado.

Sua equipe administrativa e pedagógica é composta de acordo com o quadro 5:

Quadro 5 - Quantitativo de funcionários da Escola Estadual Gregório de Matos, 2017, de acordo com o cargo exercido, situação funcional e formação profissional

CARGO		QUANT.	S.FUNCIONAL	FORMAÇÃO
	Diretor	01	Efetivo	Especialização
	Especialista (Sup. Pedagógico)	01	Designado	Especialização
	Secretário	01	Efetivo	Especialização
	Auxiliar de Secretaria (ATB)	01	Designado	Médio T. Cont.
	Auxiliar de Serviços Gerais (ASB)	07	Designados	Fund. e Médio
P R O F E S S O R E	Biblioteca (PEUB)	01	Efetivo	Especialização
	Apoio - AEE	02	Designados	Especialização
	Educação Física	02	Designados	Especialização
	Língua Portuguesa	03	02 efet. e 01 desig.	Especialização
	Matemática	03	01 efet. e 02 desig.	Especialização
	Geografia	02	01 efet. e 01 desig.	Especialização
	História	02	Designados	Especialização
	Língua Estrangeira (Inglês)	01	Designado	Especialização
	Ensino Religioso	01	Designado	Especialização
	Ciências/Biologia	02	Designados	Especialização
	Física	01	Designado	Especialização
	Sociologia	01	Designado	Autorização
	Filosofia	01	Designado	Autorização
	Química	01	Designado	Especialização
	Arte	02	Designados	Autorização
	TOTAL		36	

Fonte: Elaboração própria.

É possível observar que, dos 36 funcionários que compõem o quadro da escola, apenas 7 são efetivos, sendo os outros 29 designados no início de cada novo ano letivo. Também evidenciamos que, com exceção dos professores que atuam com as disciplinas de arte, filosofia e sociologia, todos os demais professores da escola possuem graduação acrescida de especialização na área em que atuam. Apresentada a equipe escolar, passamos, então, a analisar os resultados alcançados pelos esforços coletivos de seus membros traduzidos nos índices de resultados educacionais da escola.

A Escola Estadual Gregório de Matos não tem apresentado resultados satisfatórios evidenciados nas últimas medições das avaliações externas do PROEB

bem como nas internas, apresentando níveis elevados de reprovação, distorção idade-série e evasão, o que, conseqüentemente, tem refletido nos resultados do IDEB que em sua última medição, realizado com alunos do 9º ano do ensino fundamental no ano de 2015, a escola obteve nota 4,4. Os resultados internos da própria escola, evidenciam que o problema da reprovação, evasão, distorção e até mesmo o abandono que tem influenciado negativamente os índices de resultados da escola é mais evidente no 6º ano do ensino fundamental, onde os professores de língua portuguesa diagnosticaram grave defasagem na leitura e escrita de boa parte dos alunos que ingressam nessa etapa de escolaridade na referida escola, problema este que abordaremos na seção a seguir.

1.5.1 A defasagem na leitura e escrita dos alunos que ingressam no 6º ano do ensino fundamental na Escola Estadual Gregório de Matos: um caso de gestão

Analisando dados de avaliações internas da escola Gregório de Matos, lócus desta pesquisa, a partir do ano de 2013, podemos observar um número bastante expressivo de reprovação e evasão ocorrido no 6º ano do ensino fundamental.

Tabela 6 - Resultado final dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Gregório de Matos

Ano Letivo	Aprovados	%	Reprovados	%	Evadidos	%	Total
2013	53	84,1	9	14,3	1	1,6	63
2014	45	88,2	5	9,8	1	2	51
2015	38	79,2	6	12,5	4	8,3	48
Total	136	84	20	12,3	6	3,7	162

Fonte: Ata de resultados finais / secretaria da escola. Acesso em: 27 out. 2016.

Como se pode observar na tabela 6, os índices de reprovação e evasão chegam a quase 21% no ano de 2015, contra aproximadamente 16% em 2013 e 12% em 2014, demonstrando uma preocupante evolução desses índices, o que, conseqüentemente, vem refletindo também nas altas taxas de distorção idade-série registradas no 6º ano do ensino fundamental que se aproximam de 30% no ano de

2016. Vale ressaltar que todos esses 20 alunos reprovados nos últimos três anos, sem nenhuma exceção, foram reprovados na disciplina de língua portuguesa, além de outras variadas disciplinas constantes do currículo escolar, conforme constam nos registros da secretaria da escola.

Analisando também os resultados das últimas avaliações externas de língua portuguesa (PROEB) – 5º ano do ensino fundamental, realizadas pelos alunos oriundos da rede municipal, temos:

Tabela 7 - Resultados do PROEB - 5º Ano do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa

Ano Letivo	Proficiência por Escola		Níveis de proficiência			Total Alunos que fizeram a prova
			Baixo	Intern.	Recom.	
2013	E. M. Cecília Meireles	214,7	6	5	13	24
	E. M. Monteiro Lobado	199,2	6	9	5	20
2014	E. M. Cecília Meireles	208,2	9	5	11	25
	E. M. Monteiro Lobato	202,4	7	2	6	15
Total			28	21	35	84

Fonte: Resultados do SIMAVE/PROEB. Acesso em 28 out. 2016.

A tabela 7 evidencia que, no ano de 2014, dos 40 alunos avaliados nas duas escolas municipais, 16 se encontravam no nível de proficiência de baixo desempenho em língua portuguesa, representando um percentual de 40%, enquanto que, em 2013, o percentual de alunos neste mesmo nível era de aproximadamente 27%, apontando um acréscimo significativo e preocupante na baixa proficiência dos alunos aferida nas duas últimas medições do PROEB na referida disciplina. Importante ressaltar que, no ano de 2015, o sistema estadual não avaliou os alunos do 5º ano.

Realizando um cruzamento de dados das tabelas 6 e 7, ou seja, confrontando os resultados do PROEB dos alunos concluintes do 5º ano em 2014 com o resultado

final desses mesmos alunos no 6º ano de 2015, evidencia-se o baixo desempenho obtido nas avaliações do PROEB/2014 refletido na alta taxa de reprovação e evasão ocorrida no ano letivo de 2015 na Escola Estadual Gregório de Matos.

Em avaliação diagnóstica de língua portuguesa elaborada de acordo com a matriz de referência do SIMAVE/PROEB¹⁹ – 5º ano pelo professor da turma e aplicada no início do ano aos alunos que ingressaram no 6º ano do ensino fundamental na E. E. Gregório de Matos em 2016, foi detectado maior dificuldade nos descritores: D5 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão; D11 – Reconhecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.; D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto; D21 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e de outras notações; D10 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato. Ressalta-se aqui que tais descritores representam habilidades que deveriam ter sido consolidadas ao término dos anos iniciais do ensino fundamental. Dos 38 alunos que realizaram esta avaliação diagnóstica, 8 alunos obtiveram menos de 50% de acertos num total de 14 questões. Esses alunos, segundo o professor da turma, apresentam sérios problemas de defasagem na leitura e escrita necessitando de intervenções pedagógicas para que possam acompanhar os demais, caso contrário estarão fadados ao fracasso escolar, passíveis de reprovação e/ou evasão sendo que parte desses já se encontram com distorção idade-série.

Como podemos perceber, estamos diante de um grave problema, que é a defasagem de aprendizagem na leitura e escrita dos alunos que ingressam no 6º ano do ensino fundamental, evidenciada nos resultados de língua portuguesa e, conseqüentemente repercutindo nas demais disciplinas. Sendo assim, a presente pesquisa tem por objetivo identificar alternativas de ações pedagógicas para solucionar o problema encontrado a fim de proporcionar a esses alunos em defasagem oportunidades e conhecimento necessários à continuidade dos estudos nas seguintes etapas de escolaridade, e com isso melhorar os índices de resultados

¹⁹ A matriz de referência de Língua portuguesa do 5º ano do ensino fundamental - PROEB/2015 é composta por 16 descritores distribuídos em seis tópicos/temas. As Matrizes de Referência do PROEB têm como base as Matrizes de Referência para as avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e contemplam o que é básico, essencial e possível de ser aferido por meio de testes de múltipla escolha.

da escola, tanto internos como os externos.

Dessa maneira, nesse próximo capítulo investigaremos o problema da defasagem na leitura e escrita dos alunos que ingressam no 6º ano do ensino fundamental à luz de diferentes autores no intuito de examinar a situação que ora se apresenta sob as mais distintas perspectivas e, a partir daí, ter o embasamento necessário à construção do Plano de Ação Educacional.

2 CONCEPÇÕES NORTEADORAS DO PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA

Neste capítulo abordaremos as concepções que norteiam o processo de leitura e escrita a fim de estabelecer relações com a defasagem diagnosticada nesse processo pelos alunos que ingressam no 6º ano do ensino fundamental na Escola Estadual Gregório de Matos. Para tanto, é mister conhecermos os conceitos e implicações da alfabetização e do letramento sob distintos olhares por meio de levantamento bibliográfico, dialogando principalmente com concepções defendidas por Ferreiro e Teberosky (1999), Soares (2004), Cagliari (1989, 1998), Kleiman (2010), dentre outros.

Oportunamente será realizada e apresentada uma pesquisa qualitativa através de observações em sala de aula e aplicação de questionários semiestruturados aos professores das diferentes áreas do conhecimento que atuam nos 6º anos da referida escola, com o objetivo de analisar as expectativas e concepções desses professores no que se refere ao domínio e apropriação da leitura e escrita por parte de seus alunos, bem como analisar a prática pedagógica diante do problema da defasagem na leitura e na escrita de uma significativa parcela de alunos do 6º ano do ensino fundamental.

2.1 O processo de aquisição da leitura e da escrita

A apropriação da aprendizagem da leitura e escrita ocorre de diferentes maneiras entre as crianças e, dependendo de como esse processo de ensino é conduzido, pode acarretar, de um modo geral, dificuldades ou defasagens na aprendizagem. Destacando-se aqui a importância do professor alfabetizador na condução do processo de aquisição da leitura e da escrita.

É preciso perceber que, antes mesmo de a criança começar a frequentar uma escola, esta já está introduzida no mundo da leitura e da escrita pela sua própria inserção na sociedade letrada que a cerca. No entanto, o que se percebe é uma ruptura com essa leitura de mundo, como se a criança fosse totalmente desprovida de qualquer habilidade de leitura e escrita antes de ingressar na escola, uma escola tradicionalista, apegada a uma prática mecânica e formal onde a aprendizagem da leitura e da escrita se aproxima mais da capacidade de decorar signos do que

decodificar palavras, distanciando-se cada vez mais da leitura e escrita de mundo que o aluno traz consigo, do seu meio, como se a escola ofertasse um mundo novo. Ao falarmos de sociedade letrada, falamos também da importância da família, pois é no seio familiar que a criança terá os seus primeiros contatos com a leitura e a escrita, pois a maneira como as famílias se relacionam com a língua escrita pode condicionar a relação que as crianças terão com os textos ao ingressar na escola. Dessa forma, ler e escrever parecerão ter mais sentido na escola quando a criança já está inserida no mundo da leitura e escrita em seu cotidiano, como, por exemplo, na leitura de histórias, na receita da cozinha, no livro de orações, dentre outros.

No entanto, o que se percebe atualmente é um maior distanciamento entre família e escola na promoção de situações que favoreçam a apropriação da leitura e da escrita. E isso, por vezes, acaba resultando em sérias defasagens de aprendizagem, atingindo diretamente o principal objetivo da alfabetização que é ensinar a ler e escrever. Não estamos aqui restringindo a defasagem de aprendizagem da leitura e da escrita à relação família x escola, pois bem sabemos que existem diversos outros fatores que contribuem para tal, como dificuldades do próprio aluno (problemas emocionais, socioeconômicos, cognitivos, geográficos, de atenção e outros) bem como a falta de condição, preparo e formação do professor para fazer frente às necessidades de seus alunos. Sendo assim, não se pretende nessa pesquisa investigar as causas da defasagem na alfabetização, mas sim procurar entender como se dá o processo de aquisição da leitura e escrita para posteriormente propor ações voltadas àqueles que não adquiriram essa habilidade em tempo certo, de forma a superar defasagens e garantir o direito à efetiva aprendizagem.

A leitura e a escrita são práticas fundamentais na construção do conhecimento e para o próprio desenvolvimento do ser humano, pois propicia o acesso e a participação do homem na sociedade, facilitando a aprendizagem não só do falar e ouvir, mas principalmente do ler e escrever. A leitura e a escrita surgiram como um direito e uma forma de ampliação das capacidades que o ser humano desenvolveu ao longo de sua evolução. Considerando-se o contexto histórico da leitura e escrita, de acordo com Santos e Fernandes (2012), percebemos que, há tempos, ler era apenas decifrar códigos, hoje, ao contrário, leitura e escrita passou a ser percebida como uma arte de interação entre o texto, o contexto e o leitor.

Nesta perspectiva, entendemos que o ensino da leitura e da escrita deve ser uma preocupação constante na instituição escolar, possibilitando ao educando um conhecimento significativo. Para isso se faz necessário que a mesma conheça, entenda e domine metodologias e instrumentos que possibilitem ao aluno adquirir essa habilidade de maneira que este tenha mais condições de se tornar um cidadão crítico e participativo capaz de agir sobre o meio em que vive através do domínio da leitura e da escrita. Nesse sentido, Mortatti (2006) destaca:

Caracterizando-se como tecnicamente ensináveis, as práticas de leitura e escrita passaram, assim, a ser submetidas a ensino organizado, sistemático e intencional, demandando, para isso, a preparação de profissionais especializados. Desse ponto de vista, os processos de ensinar e de aprender a leitura e a escrita na fase inicial de escolarização de crianças se apresentam como um momento de passagem para um mundo novo — para o Estado e para o cidadão —: o mundo público da cultura letrada, que instaura novas formas de relação dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história e com o próprio Estado; um mundo novo que instaura, enfim, novos modos e conteúdos de pensar, sentir, querer e agir. (MORTATTI, 2006, p. 3).

Assim, percebemos, principalmente no professor alfabetizador, a necessidade de compreender que cada aluno tem o seu tempo e forma de aprender e que não há um único processo de ensino/aprendizagem que atenda a todas essas especificidades, exigindo, portanto, preparo e capacidade do professor para utilizar diferenciadas estratégias e metodologias de ensino. É de suma importância que o professor alfabetizador tenha realmente um compromisso para com o processo de alfabetização, dedicando-se e aprofundando-se em conhecimentos metodológicos, de maneira a conhecer e escolher qual é a melhor forma de trabalhar o processo de alfabetização inicial com seus alunos. Para tanto, Carvalho (2008) destaca também a necessidade de conhecimento sobre a realidade dos alunos por parte do professor alfabetizador, pois o método aplicado em determinada turma pode não ter o mesmo resultado em outra.

Para a professora, seja qual for o método escolhido, o conhecimento das suas bases teóricas é condição essencial, importantíssima, mas não suficiente. A boa aplicação técnica de um método exige prática, tempo e atenção para observar as reações das crianças, registrar os resultados, ver o que acontece no dia-a-dia e procurar soluções para os problemas dos alunos que não acompanham. (CARVALHO, 2008, p. 46).

Ressaltamos aqui a necessidade de utilização de um método, porém não se pode defini-lo como o melhor, ou mesmo único, pois o que pode ser bom para aprendizagem de uma criança pode não ser para outra. Nesse ponto, é importante lembrar que, quando se utiliza um método e ele não traz bons resultados, deve-se partir para outro.

Quanto à classificação, os métodos de alfabetização se dividem em sintético ou analíticos (global). O método sintético parte da soletração para a conscientização fonológica, tendo por objetivo alfabetizar o aluno a partir da decodificação dos sons que as letras têm, ou seja, o grafema fonema. Dentre os métodos sintéticos, temos o método fônico, a soletração, a silabação e todos aqueles que partem ensinando da soletração para a consciência fonológica, conforme nos aponta Cagliari (1998, p.25) “partia-se do alfabeto para soletração e silabação, seguindo uma ordem hierárquica crescente de dificuldades, desde a letra até o texto”. Na utilização do método sintético, parte-se de pequenas palavras, onde o professor tem a autonomia da utilização ou não de cartilhas. Sobre esta utilização Ferreiro (1999) nos afirma:

As cartilhas mostraram-se e mostram que não são eficientes para a tarefa de ensinar a ler e a escrever a crianças pré-silábicas. De acordo com pesquisas realizadas na área da linguagem, toda cartilha parte do pressuposto de que a criança já compreende o nosso sistema de escrita. Ou seja, que ela já entende que aquilo que as letras representam é a pauta sonora dos nomes dos objetos, e não o próprio objeto a que se referem. No mesmo sentido, estudos atuais já demonstraram suficientemente que as dificuldades mais importantes do processo de alfabetização situam-se ao nível de compreensão da estrutura do sistema alfabético. [...] Deste modo, o que muitos pesquisadores afirmam é que o uso das cartilhas desconsidera as aprendizagens anteriores da criança sobre o objeto a ser representado ou sobre a própria escrita, pautando-se numa prática reprodutivista e não reflexiva. (FERREIRO, 1999, p. 94)

Carvalho (2008) também alerta quanto ao cuidado que o professor deve ter na utilização do método fônico, visto que uma letra pode representar diferentes sons dependendo da posição que ocupa na palavra, do mesmo modo que um som pode ser representado por mais de uma letra, conforme a posição. Sendo assim, “não basta ensinar o som da letra em posição inicial da palavra, mas é preciso mostrar os sons que as letras têm em posição inicial, medial (no meio) ou final da sílaba” (CARVALHO, 2008, p.28).

Ao contrário do método sintético, o método analítico ou global parte do macro para o micro, ou seja, são métodos cujo objetivo é alfabetizar a criança partindo do maior para o menor, de textos, histórias e orações para as letras. O professor alfabetizador começa a trabalhar a partir de unidades completas de linguagem para depois dividi-las em partes menores. Por exemplo, a criança parte da frase para extrair as palavras e, depois, dividi-las em unidades mais simples, as sílabas. Um característica positiva da utilização desse método é que ensinar a ler e a escrever a partir de histórias poderá estimular o gosto e o interesse do aluno pela leitura. São considerados métodos globais: métodos de conto, método ideovisual de Decroly, método natural Freinet, a metodologia de base linguística ou psicolinguística, etapas de uma unidade, alfabetização a partir de palavra-chave, método natural, o método Paulo Freire e todos aqueles em que o professor alfabetiza a partir de textos ou orações até chegar às letras.

Não há uma indicação de qual método seja o mais eficaz, cabendo, portanto, ao professor, a partir do conhecimento de sua turma e alunos, decidir qual o mais indicado de acordo com as especificidades encontradas, podendo até mesmo optar pela junção dos dois métodos, denominado método analítico-sintético, no qual é trabalhada a consciência fonológica juntamente com o processo de ensinar a ler e escrever a partir de histórias ou orações, conforme discorre Carvalho (2008).

São os chamados métodos analítico-sintéticos, que tentam combinar aspectos de ambas as abordagens teóricas, ou seja, enfatizar a compreensão do texto desde a alfabetização inicial, como é próprio dos métodos analíticos ou globais, e paralelamente identificar os fonemas e explicitar sistematicamente as relações entre letras e sons, como ocorre nos métodos fônicos. (CARVALHO, 2008, p.18).

Dessa forma, percebemos que é de suma importância que o professor tenha conhecimento sobre os métodos de alfabetização a serem utilizados. Porém, Teberosky (2005) destaca que “a aquisição das habilidades de leitura e escrita depende muito menos dos métodos utilizados do que da relação que a criança tem desde pequena com a cultura escrita”, apontando a relevância das práticas sociais para a aquisição inicial de novos aprendizados e formação de uma comunidade alfabetizadora. Nesse entendimento, Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) nos

apresentam a “Psicogênese da Língua Escrita”²⁰ para esclarecer o processo vivenciado pelo aluno que está aprendendo a ler e escrever, trazendo a alfabetização do exclusivo campo da pedagogia para o campo da psicologia.

De acordo com a teoria de Ferreiro e Teberosky (1999), o aprendizado do sistema de escrita não se reduz ao domínio de correspondências grafo-fonêmicas (a decodificação e a codificação), mas se caracteriza como um processo ativo no qual a criança, desde seus primeiros contatos com a escrita, constrói e reconstrói hipóteses sobre a sua natureza e o seu funcionamento.

Nossa atual visão do processo é radicalmente diferente: no lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida pouco menos que ao acaso, aparece uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática (que não é simples cópia deformada do modelo adulto, mas sim criação original). (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 24).

Nesse sentido, a alfabetização é compreendida sob uma perspectiva construtivista, ou seja, como um processo de construção conceitual, contínuo, iniciado muito antes de a criança ir para escola, desenvolvendo-se simultaneamente dentro e fora da sala de aula. Alfabetizar é construir conhecimento e exige por parte da escola a compreensão de que os alfabetizandos terão que lidar com dois processos paralelos: as características do sistema de escrita e o uso funcional da linguagem.

Segundo Ferreiro e Teberosky, as crianças elaboram conhecimentos sobre a leitura e escrita, passando por diferentes hipóteses até se apropriar de toda a complexidade da língua escrita. Tais hipóteses, baseadas em conhecimentos prévios, assimilações e generalizações, dependem das interações das crianças com seus pares e com os materiais escritos que circulam socialmente. Reforçando novamente que “o método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar; porém, não pode criar aprendizagem. A obtenção de

²⁰ Estudo desenvolvido por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, no final dos anos 1970, trazendo uma abordagem psicológica para esclarecer o processo de aquisição da leitura e escrita pela criança. A psicogênese não é um método, e sim uma teoria que explica o processo de aprendizagem da língua escrita. De acordo com esta teoria, a apropriação da escrita se apoia em hipóteses do aprendiz, baseadas em conhecimentos prévios, assimilações e generalizações, dependendo de suas interações sociais e dos usos e funções da escrita e da leitura em seu contexto cultural.

conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p.31).

Partindo da ideia de que a leitura é uma prática social, o professor deve conceber a criança não como um mero decodificador, mas como alguém que assume um papel atuante na busca de significações, pois, como nos afirma Freire (1988), “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”. As crianças já têm conhecimento dos fatos, o ensino vai norteá-las, levando-as a desenvolver as capacidades a partir do momento que se inicia a vida escolar. Nesse entendimento, percebemos que a leitura de um texto começa antes do contato do leitor com o mesmo, identificando os elementos implícitos e estabelecendo relações entre o texto que está lendo e outros textos já lidos, ou seja, a capacidade do leitor não está vinculada apenas à decodificação de sinais, mas, sobretudo à capacidade de dar sentido a esses sinais e compreendê-los. No mesmo entendimento, Cagliari (1993) afirma que:

Ler é decifrar e buscar informações. Já se sabe que o segredo da alfabetização é a leitura. Alfabetizar é, na sua essência, ensinar alguém a ler, ou seja, a decifrar a escrita. Escrever é em decorrência desse conhecimento e não o inverso. Na prática escolar, parte-se sempre do pressuposto de que o aluno já sabe decifrar a escrita, por isso o termo “leitura” adquire outro sentido. Trata-se, então, da leitura para conhecer um texto escrito. Na alfabetização, a leitura como decifração é o objeto maior a ser atingido. (CAGLIARI, 1993, p.32).

Como podemos perceber, o processo de ensino/aprendizagem da leitura e escrita exige um vasto conhecimento do assunto por parte do professor alfabetizador para que ocorra de maneira exitosa, evitando com isso, que as crianças cheguem com defasagem de aprendizagem ao término dos anos iniciais do ensino fundamental. Entretanto, infelizmente ainda observamos, na prática, professores que insistem em alfabetizar valendo-se de metodologias mecânicas e padronizadas de leitura e cópia, assim como na antiguidade, conforme aborda Cagliari (1998).

Na antiguidade, os alunos alfabetizavam-se aprendendo a ler algo já escrito e depois copiado. Começavam com palavras e depois passavam para textos famosos, que eram estudados exaustivamente. Finalmente, passavam a escrever seus próprios textos. O trabalho de leitura e cópia era o segredo da alfabetização. (CAGLIARI, 1998, p.15).

Soares (2002) destaca a importância não apenas da decodificação e codificação, ou seja, do saber ler e escrever, mas também saber fazer o uso do ler e do escrever de acordo com as exigências da leitura e da escrita que se fazem continuamente na vida social, evidenciando a importância de se alfabetizar letrando. Posteriormente, a autora define a alfabetização como “saber ler e escrever” e o letramento “saber dominar com competência e habilidade a leitura e a escrita”, apontando a diferença e ao mesmo tempo a indissociabilidade desses dois conceitos.

Não são processos distintos, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2003, p.14)

Nesse entendimento, percebemos que uma pessoa que se torna alfabetizada, ou seja, aprende a ler e escrever e passa a fazer o uso frequente e competente da leitura e da escrita nas práticas sociais é também uma pessoa letrada, diferente daquela que não sabe ler e escrever (analfabeta) ou daquela que sabe ler e escrever, mas não é letrada, ou seja, “não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita” (Soares, 2002). Pois, segundo a autora, a alfabetização e o letramento “transformam, levam o indivíduo a um outro estado ou condição, sob vários aspectos; social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros.”

Para Kleiman (2010), é necessário que a escola desenvolva práticas e atividades que visem o letramento do aluno, considerando a escrita para vida social o elemento-chave para interpretação e compreensão de textos orais ou escritos que circulam na sociedade.

Podemos afirmar, em resumo, que na interpretação não dicotômica do conceito de letramento está reafirmada a essência da atividade de ensinar a ler e escrever: não se trata de aprender o alfabeto, mas o funcionamento da língua escrita, levando em conta a situação sócio histórica e cultural do aluno, sua época, suas necessidades, as exigências da sociedade, os papéis que se espera possa desempenhar, os novos instrumentos e tecnologias que se deseja que saiba usar. A primeira e mais importante implicação curricular dessa posição, em minha opinião, envolve a adoção de uma concepção social da escrita voltada para a prática de ler e escrever, que, nossos estudos e experiências mostram, ajuda a contextualizar

os objetos de ensino, proporcionando um marco para atribuição de sentidos pelos alunos. (KLEIMAN, 2010, p.382)

No mesmo sentido, complementa Rojo (2010)

Assim, trabalhar com os letramentos na escola, letrar, consiste em criar eventos (atividades de leitura e escrita – leitura e produção de textos, de mapas, por exemplo – ou que envolvam o trato prévio com textos escritos, como é o caso de telejornais, seminários e apresentações teatrais) que possam integrar os alunos a práticas de leitura e escrita socialmente relevantes que estes ainda não dominam. (ROJO, 2010, p.27)

Sendo assim, percebemos que o professor, enquanto mediador da aprendizagem, exerce papel fundamental para a devida apropriação da leitura e escrita pelos seus alunos e, a boa prática pedagógica nesse processo é capaz de fazer a grande diferença. Dessa forma, como parte integrante do percurso metodológico desta pesquisa, procuraremos observar como se dão as práticas em sala de aula dos professores do 6º ano do ensino fundamental diante das defasagens de aprendizagem detectadas.

2.2 Percurso metodológico

Sabendo da importância da escolha dos métodos de pesquisa para que possamos perseguir e atingir os objetivos propostos, neste caso, analisar quais medidas podem ser implementadas na E. E. Gregório de Matos a fim de sanar as defasagens na leitura e escrita dos alunos que ingressam no 6º ano do Ensino Fundamental, além do levantamento bibliográfico sobre o processo de aquisição da leitura e escrita, optamos pela utilização de uma pesquisa de campo realizada no primeiro semestre de 2017, tendo como sujeitos da pesquisa os professores e alunos da referida escola, na etapa de escolaridade do 6º ano.

Vale ressaltar que a pesquisa teve caráter qualitativo, uma vez que foram priorizadas as informações colhidas através de questionários com perguntas semiabertas aplicados aos professores de todas as disciplinas, que atuam no 6º ano, bem como por meio de observações realizadas nas turmas específicas de 6º ano da E. E Gregório de Matos durante as aulas das diferentes áreas do conhecimento. As observações das aulas se fazem necessárias para que possamos

averiguar na prática como os professores das diferentes áreas lidam com o problema dos alunos que não se apropriaram devidamente da leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental, pois não podemos restringir o compromisso com a leitura e a escrita somente aos professores de Língua Portuguesa.

Sendo assim, a combinação dos instrumentos utilizados na pesquisa, questionários e observações, foi de suma importância para que pudéssemos confrontar as informações obtidas por meio de perguntas semiabertas, com a prática pedagógica realizada em sala de aula. Dessa forma, fica evidente que a observação tem um papel de grande relevância na pesquisa, pois é um procedimento importante para a análise e interpretação de dados, uma vez que os dados dos questionários podem ser confirmados ou não com a observação.

Neste entendimento, a pesquisa foi realizada na escola, com o objetivo de observar como se davam, em sala de aula, as práticas pedagógicas relacionadas à leitura e escrita diante do problema da defasagem no processo de alfabetização por parte de alguns alunos da turma.

É importante salientar que, durante o trabalho de análise e interpretação dos dados, os sujeitos envolvidos na pesquisa foram mantidos no anonimato, sendo identificados por uma letra do alfabeto.

Feito isso, passamos então, na próxima seção, a analisar os dados obtidos na pesquisa de campo realizada.

2.3 Análise das observações e questionários

A fim de analisar todo o contexto da sala de aula, principalmente em relação ao atendimento recebido pelos alunos do 6º ano que apresentam defasagem na leitura e na escrita, conforme já descrito anteriormente, optou-se nesta pesquisa pela realização de observações de campo e aplicação de um questionário semiaberto aos professores de todas as áreas do conhecimento.

É sabido que a minha presença como observador em sala de aula, principalmente por exercer o cargo de gestor da escola pesquisada, acaba influenciando no trabalho de campo, pois como destaca Vergara (2009) “o observador, sem o querer, pode mudar o comportamento do grupo ou das pessoas estudadas e, dessa forma, acaba por influir nos resultados finais da pesquisa” (p.89). O que pôde ser comprovado no início do trabalho de campo, quando percebemos,

por parte dos alunos e também de alguns professores, um certo receio pela minha presença na sala de aula, mas ao final pareciam estar acostumados e mostraram-se mais à vontade. Apesar de ter pedido autorização prévia aos professores para a realização da pesquisa, bem como explicar aos alunos os motivos de estar ali na sala de aula, eles não sabiam quando e qual aula seria observada, tampouco quais aspectos seriam observados, isso para evitar influências nas observações e aproximar-me ao máximo da rotina diária da turma.

Durante as primeiras semanas do mês de maio de 2017, realizamos observações nas duas turmas de 6º ano da E. E. Gregório de Matos, num total de 32 aulas, sendo duas aulas de cada uma das diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar e, ao final das observações, aplicamos um questionário a todos os professores das referidas disciplinas observadas.

A combinação dos dois instrumentos, observação e questionário, tem a intencionalidade de confrontar a prática de sala de aula sob a visão do observador e a visão do professor, aferida por meio das respostas ao questionário. Observamos aspectos relacionados às características da sala de aula e dos atores sociais envolvidos (alunos e professores), organização e gestão da sala de aula, atividades didáticas voltadas à leitura e à escrita, o ambiente e o clima escolar e as relações de interação ligadas ao desenvolvimento cognitivo e afetivo-social dos estudantes e, principalmente, como se dá o atendimento aos alunos que apresentam defasagem na leitura e na escrita.

Para tanto, antes de adentrar no campo da observação, procedemos junto ao serviço pedagógico da escola em parceria com o professor de Língua Portuguesa do 6º ano, a um levantamento prévio de quais alunos apresentavam defasagem na leitura e/ou na escrita e, assim, não perdesse o foco de interesse dessa pesquisa. Foram levantados 13 alunos com defasagem na leitura e escrita nas duas turmas de 6º ano, sendo que 3 desses são diagnosticados com necessidades educacionais especiais e têm atendimento especializado em sala de aula por um professor de apoio.

O diagnóstico de defasagem realizado pelo supervisor pedagógico com o auxílio do professor de Língua portuguesa era composto de atividades de leitura e interpretação oral e escrita e foi realizado com todos os alunos do 6º ano do ensino fundamental, permitindo detectar as defasagens e até mesmo identificar os níveis de leitura e escrita em que os alunos se encontravam. Na figura 3, a seguir,

apresentamos uma das atividades diagnósticas aplicadas pelo serviço pedagógico da escola aos alunos do 6º ano.

Figura 3 – Atividade diagnóstica de leitura e interpretação escrita

Nome: _____

Leia atentamente o poema a seguir:

O Bicho

Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos.

Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão,
Não era um gato,
Não era um rato.

O bicho, meu Deus, era um
homem.

(Manuel Bandeira. Estrela da vida inteira.
Rio de Janeiro, José Olympio, 1986)

Vocabulário:
imundície = sujeira
detritos = lixos
voracidade = grande apetite, fome

Agora responda as seguintes questões:

1) Como era o lugar em que o poeta viu a personagem? _____

2) O que a personagem estava fazendo? _____

3) O poeta antecipa ao leitor que a personagem “não era um cão, não era um gato, não era um rato”. Por que alguém poderia supor, inicialmente, que a personagem fosse um desses bichos? _____

4) Em relação ao final do poema.
a) Quem era, afinal, o bicho? _____

b) Que sentimento o poeta revela ao dizer “meu Deus”? _____

Fonte: Atividade diagnóstica aplicada pela escola

Aparentemente uma atividade simples de leitura e interpretação de texto, a nível de 5º ano, apresentando até mesmo, o vocabulário com o significado das palavras mais incomuns. No entanto, nos deparamos com respostas que nos levam

a perceber defasagens tanto na leitura, quanto na interpretação e na escrita, evidenciando o exposto por Cagliari (s/d, p.75) “Quem sabe ler, sabe escrever. O inverso, todavia, não é verdadeiro. Um aluno pode ser um bom copista e não saber ler.”, conforme apresentamos nas seguintes ilustrações.

Figura 4 – Atividade diagnóstica do aluno A

Agora responda as seguintes questões.

1) Como era o lugar em que o poeta viu a personagem? o lugar
em que poeta Gino de Deus

2) O que a personagem estava fazendo? Está fazendo
a cantando Comida em um prato de plástico

3) O poeta antecipa ao leitor que a personagem “não era um cão, não era um gato, não era um rato”. Por que alguém poderia supor, inicialmente, que a personagem fosse um desses bichos? O poeta só
inicialmente que a personagem passa pelo texto

4) Em relação ao final do poema.

a) Quem era, afinal, o bicho? O Deus

b) Que sentimento o poeta revela ao dizer “meu Deus”? era um homem

Fonte: Atividade diagnóstica realizada pelo aluno A

Figura 5 – Atividade diagnóstica do aluno B

1) Como era o lugar em que o poeta viu a personagem? o lugar era muito escuro

2) O que a personagem estava fazendo? a personagem estava chorando

3) O poeta antecipa ao leitor que a personagem "não era um cão, não era um gato, não era um rato". Por que alguém poderia supor, inicialmente, que a personagem fosse um desses bichos? por que era um homem que estava atrás disso tudo.

4) Em relação ao final do poema.

a) Quem era, afinal, o bicho? o bicho era a mulher

b) Que sentimento o poeta revela ao dizer "meu Deus"? porque ele estava com medo

Fonte: Atividade diagnóstica realizada pelo aluno B

Figura 6 – Atividade diagnóstica do aluno C

1) Como era o lugar em que o poeta viu a personagem? foi dentro um barco

2) O que a personagem estava fazendo? chorando de dor

3) O poeta antecipa ao leitor que a personagem "não era um cão, não era um gato, não era um rato". Por que alguém poderia supor, inicialmente, que a personagem fosse um desses bichos? bicho não era um cão

4) Em relação ao final do poema.

a) Quem era, afinal, o bicho? o bicho meu Deus era um homem

b) Que sentimento o poeta revela ao dizer "meu Deus"? não era um gato

Fonte: Atividade diagnóstica realizada pelo aluno C

As figuras 4, 5 e 6 traduzem apenas uma pequena amostra do diagnóstico realizado, pois não seria possível inserir aqui todas as atividades, inclusive, dois alunos não conseguiram sequer responder nenhuma das questões, apenas escreveram, com muita dificuldade, seu primeiro nome na atividade.

A escola possui atualmente um total de 50 alunos matriculados e frequentes no 6º ano do ensino fundamental, sendo esses distribuídos da seguinte forma:

- 6º ano A, com 21 alunos, desses 8 com defasagem na leitura e na escrita, incluindo os 3 alunos com necessidades educacionais especiais;
- 6º ano B, com 29 alunos, dos quais 5 apresentam defasagem na leitura e na escrita.

Nas turmas supracitadas, foram observadas as aulas das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, língua estrangeira (Inglês), Ciências, Arte e Ensino Religioso. A exceção da disciplina de Matemática, os professores das demais disciplinas atuam em ambas as turmas, portanto foram pesquisados 9 professores das 8 disciplinas que compõem o currículo do 6º ano do ensino fundamental.

Dentre os professores pesquisados, apenas o professor de Arte não possui formação específica para atuar na disciplina e, o tempo de experiência médio de atuação docente no ensino fundamental é de mais de 18 anos, sendo também que 67% dos professores pesquisados possuem boa experiência de atuação nos anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, têm experiência nas etapas de alfabetização. Uma outra constatação relevante é que todos os docentes, sem exceções, possuem o antigo curso Normal, que habilitava para atuar desde a educação infantil até o 5º ano do ensino fundamental, conforme podemos observar no quadro 6.

Quadro 6 - Nível de formação e experiência profissional no ensino fundamental dos professores que atuam nos 6º anos na E. E. Gregório de Matos - 2017

Prof. por disciplina	Ensino Médio	Graduação	Especialização	Tempo de atuação no E. F. (Anos)	Experiência nos anos iniciais do E. F. (Anos)
L. portuguesa	Normal	Letras	Possui	26	23
Matemática 1	Normal	Matemática	Possui	20	20
Matemática 2	Normal	C. Naturais	Não possui	23	8
Geografia	Normal	Geografia	Não possui	04	2
História	Normal	História	Possui	32	20
Ciências	Normal	C. Biológicas	Possui	18	0
E. Religioso	Normal	C. Religião	Possui	12	0
Arte	Normal	Pedagogia	Não possui	5	5
Inglês	Normal	Letras/Inglês	Possui	30	25

Fonte: Elaboração própria com base nos questionários aplicados aos professores.

Os dados relacionados no quadro 6 evidenciam que os professores da E. E. Gregório de Matos possuem formação e também experiência de atuação na alfabetização, porém como apontam Teberosky (2005) e Cagliari (1993) tão importante quanto o conhecimento técnico é a ação pedagógica voltada para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita como prática social e não apenas como uma decodificação de sinais. No mesmo entendimento de Carvalho (2008) quando destaca a necessidade do conhecimento técnico e metodológico por parte do professor alfabetizador aliado ao conhecimento da realidade do aluno.

Ao adentrarmos na sala de aula, durante o período de realização das observações, pudemos perceber um ambiente nada favorável à interação social. Os alunos permaneceram na maior parte do tempo organizados em fileiras, com lugares predeterminados, sendo que os alunos com defasagem eram posicionados nos últimos lugares ou nos cantos da sala, como se ficassem isolados. Esse modo de organização do espaço escolar descarta qualquer forma de interação em sala de aula. Como sinalizam Ferreiro e Teberosky (1999), é fundamental para a formulação de diferentes hipóteses que levam a criança a se apropriar de toda a complexidade da língua escrita as interações entre professor e criança-criança. Pensar em formar

grupos menores para os alunos terem mais oportunidade de falar, de ler e de escrever são elementos fundamentais. É preciso compartilhar com os colegas, por exemplo, sobre as características que compõem o texto seja informativo ou literário. Recordar as informações ou o enredo da história, elaborar questões e deixar com que eles exponham suas dúvidas, seus questionamentos e suas impressões.

Com exceção de uma atividade de Inglês, quando os alunos se organizaram em duplas aleatórias para realização de uma atividade de tradução utilizando dicionários fornecidos pelo professor, durante a realização dessa pesquisa, não houve nenhum outro momento de interação entre os alunos. Fato esse também confirmado pelos professores ao responderem a questão nº 1, relacionada à organização geral da sala de aula, quando todos responderam que os alunos permanecem, geralmente, organizados em fileiras individuais.

Nesse sentido, Ferreiro e Teberosky (1999), mostram que suas perspectivas teóricas sobre a psicogênese da leitura e escrita, estudo desenvolvido pelas autoras no final dos anos 1970, trouxeram novos elementos para ampliar a compreensão do processo vivido pelo aluno que está aprendendo a ler e a escrever. A pesquisa tirou a alfabetização do âmbito estrito da pedagogia e a levou para a psicologia em uma perspectiva desenvolvimentista. Nesse trabalho as autoras mostram que a aquisição das habilidades de leitura e escrita depende muito menos das perspectivas metodológicas utilizadas do que da (inter)relação que a criança tece desde pequena com a cultura da leitura e da escrita.

Durante a aplicação do questionário, ao responder a referida questão nº 1, houve a seguinte alegação por parte do professor A “Não tem como dar aula naquela turma se não for em filas. Eles conversam o tempo todo. Já tentei realizar trabalhos em grupo, mas foi só bagunça”. Nessa passagem, percebemos que o educador levanta apenas uma impossibilidade de as crianças não poderem trabalhar entre os pares: a indisciplina. Seria interessante que ele pudesse interrogar também que a cultura do trabalho escolar entre pares é algo que precisa ser construído e como as crianças têm apenas a vivência do enfileiramento, de largada, fica difícil trabalhar de outro modo. Mas é necessário investimento da aprendizagem de outras estratégias para o trabalho com o processo ensino-aprendizagem.

Não há nenhum trabalho diferenciado para atender as especificidades dos alunos, salvo aqueles que possuem necessidades educacionais especiais e são atendidos pelo professor de apoio. Isso foi também evidenciado no momento em que

todos os professores quando questionados, na questão de nº 10, se desenvolviam algum trabalho diferenciado seja na sala de aula ou fora dela (atividades para casa), com os alunos em defasagem na leitura e escrita, marcaram a opção de que não ofereciam nenhum tratamento diferenciado aos alunos com defasagem. Percebemos então a ausência daquilo que Carvalho (2008) denomina “boa aplicação técnica de um método”, ou seja, a observação das reações, o registro dos resultados e a procura de soluções para aqueles que não conseguem acompanhar.

Um fato surpreendente é que os professores não justificaram a ausência de um trabalho diferenciado pela insuficiência de tempo, pois 55% dos professores alegaram em suas respostas que o tempo de aula (50 minutos) é suficiente para organizar e motivar os alunos, retomar e desenvolver conteúdos, corrigir tarefas e auxiliar aqueles que apresentam maior dificuldade.

Apesar de as respostas apontarem para a suficiência do tempo de aula, o observado em sala de aula é contraditório, visto que a maioria dos professores não realizaram sequer a chamada dos alunos, não fizeram qualquer tipo de motivação inicial para aula e nem a retomada do aprendizado ao final da mesma. Pareciam estar mais preocupados em aproveitar o tempo para desenvolver novos conteúdos e ocupar os alunos com diversas atividades, do que com a consolidação dos mesmos, deixando de cumprir tarefas corriqueiras do cotidiano da sala de aula. E, principalmente, atender àqueles que apresentam maior dificuldade e requerem atenção individualizada. A todos os estudantes é solicitado a realização da mesma atividade, mesmo aqueles que o professor “sabe”, ou pelo menos deveria saber, que não têm condições de realizá-la.

Em relação à disciplina da sala de aula, os professores por unanimidade marcaram, na questão nº 2, a opção de que a disciplina das turmas de 6º ano é boa e a maior parte dos alunos participa ativamente da aula, porém não é o que evidenciamos em todas as disciplinas.

Nesse ponto, acreditamos que o desencontro entre o que foi afirmado pelos professores e o observado em sala de aula seja pelo fato de que nenhum professor vai querer assumir ao seu gestor que não tem o domínio da disciplina da sala. Por diversas vezes, nas diferentes disciplinas e turmas observadas, vimos os professores chamarem a atenção dos alunos, principalmente daqueles diagnosticados com defasagem, por não estarem realizando as atividades propostas, valendo-se de repreensões do tipo “Por que você não está realizando a

atividade? Vai ficar sem nota”, “Desse jeito vou ter que chamar seus pais aqui, você não faz nada, não traz o material e só atrapalha a aula”.

Essas questões levantadas pelos professores quanto a resistência de os alunos realizarem as atividades foram redundantes, pois a princípio os educadores têm informações diagnósticas das dificuldades de aprendizagem dos alunos. Mas, o que aparece é um tamponamento dessas informações. Isso mostra a dificuldade de os professores se depararem com isso e a partir dessa situação fazerem uma proposição de trabalho.

Há professores que têm um bom domínio de classe, conseguindo uma maior participação dos alunos e desenvolvendo as atividades de sala de aula sem muitos transtornos. Porém 44% dos professores observados tem grande dificuldade em manter a disciplina em sala de aula, os alunos conversam muito, ficam dispersos, fazem brincadeiras e deboches, andam o tempo todo e pedem para sair da sala. Dentre os diversos alunos que dão problema de disciplina em determinadas aulas, figuram sempre aqueles diagnosticados com defasagem na leitura e escrita. Isso, nos leva a perceber, nesse caso, a inter-relação da defasagem de aprendizagem e a indisciplina, ou seja, o aluno não consegue realizar a atividade proposta, não lhe é ofertada nenhuma assistência em sala de aula, restando a este duas opções: (1) ficar recluso e em silêncio em sua carteira ou (2) sair perturbando as aulas, num apelo constante para mostrar que está ali na sala e que precisa de ajuda. Nesse caso específico, percebemos a indisciplina em sala de aula como consequência da dificuldade de os alunos aprenderem e de terem atividades que de fato considerem as especificidades de cada um. Importante ressaltar que não estamos aqui justificando a indisciplina em sala de aula pela defasagem de aprendizagem ou vice-versa, mas apenas trazendo aquilo que foi identificado durante a pesquisa realizada.

Essa análise acerca da disciplina de sala de aula se faz necessária, pois acreditamos ser de suma importância compreendermos suas causas e consequências, para que o professor consiga direcionar o seu trabalho na obtenção de um domínio de classe mais eficaz, ou seja, que possibilite o desenvolvimento de diferentes atividades simultâneas em sala de aula, atendendo às especificidades dos grupos.

Confrontando as respostas à questão nº 14, do questionário do professor, que verifica sobre tratamento da leitura em sala de aula, com as observações realizadas, pudemos perceber que somente os professores das disciplinas de Língua

Portuguesa, Geografia, História e Ensino Religioso parecem ter uma maior preocupação no desenvolvimento das habilidades de leitura, solicitando frequentemente aos alunos que realizem leitura silenciosa e oral (individual/alternada/coletiva). Porém, os professores em geral, realizam leitura em voz alta de textos e atividades para os alunos, o que pode auxiliar na interpretação oral e escrita daqueles que têm dificuldades na leitura.

Nas observação das aulas de Língua Portuguesa, em ambas as turmas, o professor realizou uma atividade de leitura e interpretação oral do texto “Narrativa de aventura – Robinson Crusóé”, do livro didático “Para viver Juntos – Português 6º Ano” (PNLD 2017 - 2019), solicitando a todos os alunos que realizassem a leitura oral alternada do texto e posteriormente realizando questionamentos sobre o texto lido. Todos os alunos realizaram, ou procuraram realizar a atividade e, nesse precioso momento, pudemos identificar claramente aqueles que apresentam defasagem na leitura.

Observamos que há 02 alunos que não leem, ambos são clinicamente diagnosticados com limitações cognitivas e são acompanhados em sala de aula por um professor de apoio, 07 leem silabando e outros 04 alunos leem sem fluência e entonação, não obedecendo as regras de pontuação. Portanto, identificamos durante a atividade de leitura, um total de 13 alunos com defasagem, o que representa 26% dos alunos matriculados no 6º ano do ensino fundamental na escola pesquisada.

Em relação à escrita, percebemos que esta tem sido utilizada mais para copiar a resolução de atividades e enunciados do quadro. Com exceção das aulas de Língua Portuguesa, não foram observados momentos de produção de textos, a escrita foi apenas para registrar pequenas anotações, pois todos os textos e atividades realizadas durante as observações ou eram do livro didático ou de material reproduzido em xerox. Não foram propostas atividades de cópia ou ditado.

Na questão de nº 11, que questiona aos professores se há alunos que deixam de realizar as atividades em sala de aula, dois dos professores pesquisados responderam que não, porém não é o que pôde ser observado. Novamente aqui percebemos uma contradição talvez explicada pela influência do pesquisador, pois acreditamos que esses dois professores podem ter ficado receosos em afirmar ao gestor que seus alunos deixam de realizar as atividades durante a aula.

Observamos que existem, alunos que não realizam as atividades e nem participam da aula, dentre esses, figuram principalmente aqueles que apresentam defasagem na leitura e escrita. Sendo apontada, por 78% dos professores pesquisados, a defasagem de aprendizagem como o principal motivo de não realização e participação nas atividades em sala de aula. Aqui evidenciamos novamente, a indisciplina no que se refere a dispersão e a não realização das atividades por parte dos alunos em decorrência da dificuldade de aprendizagem.

Um fato inusitado é que os professores pesquisados tiveram grande dificuldade e até mesmo entraram em contradição ao apontar, nas questões de nº 7, 8 e 9, quantos alunos do 6º ano se encontravam com defasagem em leitura e/ou escrita e em quais os níveis de leitura e escrita esses se encontravam. Os professores de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, Inglês e Arte indicaram mais de 10 alunos do 6º ano com defasagem na leitura e escrita, enquanto que os professores de Ensino Religioso e História indicaram entre 5 e 10 alunos e, de acordo com professor de Ciências, a defasagem atinge menos de 5 alunos. Também é grande a variação da classificação dos níveis de leitura e escrita de acordo com cada disciplina, conforme destacamos na tabela 8.

Tabela 8 - Distribuição dos alunos em defasagem por nível de leitura e escrita, de acordo com o professor de cada disciplina

do Visão professor de:	Quantidade de alunos por nível							
	Escrita				Leitura			
	Pré Silábico	Silábico	Silábico alfabético	Total	Não leem	Leem silabando	Leem sem fluência	Total
L. Portuguesa	02	05	06	13	02	07	04	13
Matemática	0	03	11	14	0	07	11	18
História	0	08	02	10	03	05	02	10
Geografia	0	09	06	15	0	15	0	15
Ciências	02	02	01	05	0	03	01	04
Inglês	02	05	06	13	02	09	04	15
E. Religioso	0	0	10	10	02	04	04	10
Arte	0	0	12	12	03	04	05	12

Fonte: Elaboração própria, de acordo com dados extraídos do questionário aplicado aos professores.

Analisando a tabela 8 percebemos que os professores das demais disciplinas parecem deixar a cargo somente do professor de Língua Portuguesa a responsabilidade com a leitura e a escrita, desconhecendo a realidade de seus alunos em tal habilidade. O que pôde ser observado também durante a aplicação do questionário, quando os professores argumentaram “Leitura e escrita? É preciso ver isso com o professor de Português”, “Na minha disciplina não tem como saber em que nível o aluno se encontra” e ainda, “Sei que tem alunos com defasagem em leitura e escrita, mas na minha disciplina não dá para trabalhar isso”.

Em suma, a pesquisa realizada nos ajuda a confirmar a hipótese inicial de que não é ofertado nenhum trabalho diferenciado em sala de aula com os alunos que apresentam defasagem em leitura e escrita, reforçando a necessidade de um trabalho pedagógico voltado à garantia do direito de aprendizagem a todos, sem distinções. Sendo assim, nesse próximo capítulo, apresentaremos um Plano de Ação Educacional cujo objetivo é propor medidas pedagógicas exequíveis a serem implementadas pela escola a fim de sanar as defasagens na leitura e escrita dos alunos do 6º ano do ensino fundamental, oportunizando a esses o conhecimento necessário a continuidade dos estudos nas subseqüentes etapas de escolaridade.

3 PROPONDO MEDIDAS INTERVENTIVAS PARA CORRIGIR A DEFASAGEM NA LEITURA E NA ESCRITA DOS ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Descrevemos no primeiro capítulo desta dissertação sobre o problema da defasagem na leitura e escrita dos alunos que ingressam no 6º ano do ensino fundamental numa escola da rede pública estadual de Minas Gerais. Procurando melhor contextualizar esse problema, inicialmente discorreremos sobre as diretrizes que regulamentam o ensino fundamental de 9 anos e as políticas e programas educacionais voltados à melhoria da qualidade do ensino e à garantia da alfabetização na idade certa, ou seja, até os oito anos de idade.

No segundo capítulo, investigamos como se dá o processo de aquisição da leitura e da escrita por meio de levantamento bibliográfico acerca dos conceitos da alfabetização e do letramento, confrontando os dados obtidos na pesquisa de campo com o referencial teórico, a fim de analisar como se dá, em sala de aula, o atendimento aos alunos diagnosticados com defasagem em leitura e/ou escrita.

Agora, nesse terceiro e último capítulo, com base nos achados da pesquisa, procuremos estabelecer algumas ações pedagógicas interventivas visando sanar o problema da defasagem na leitura e escrita dos alunos do 6º ano do ensino fundamental. Antes porém, apresentamos no quadro 7 a seguir, um levantamento dos principais achados/problemas encontrados relacionando-os com os objetivos a serem perseguidos e as ações educacionais propostas.

Quadro 7 – Principais achados/problemas encontrados na pesquisa de campo realizada na E. E. Gregório de Matos

Achados/Problemas	Objetivos a serem perseguidos	Ações propostas
Os professores possuem formação técnica e experiência de atuação na alfabetização, porém as práticas pedagógicas observadas no 6º ano não eram voltadas para a alfabetização e o letramento, mesmo sabendo que haviam alunos com sérias defasagens em leitura e escrita e que estes não conseguiam acompanhar os demais.	1 - Melhorar a prática pedagógica com foco na leitura e na escrita.	A1 (capacitação docente) e A3 (implantação de projeto interdisciplinar)
Ausência de interação entre aluno/aluno e aluno/professor.	2 – Reorganizar o ambiente da sala de aula, favorecendo o	A2 (acompanhamento)

Os alunos permaneciam a maior parte do tempo organizados em fileiras individuais com lugares predeterminados, sendo que aqueles que apresentavam defasagem eram posicionados nos últimos lugares ou nos cantos da sala, como se ficassem isolados.	exercício das práticas de interação social entre os diferentes atores que a compõem.	e monitoramento) e A3 (implantação de projeto interdisciplinar)
Não era ofertado nenhum trabalho diferenciado, dentro ou fora da sala de aula (atividades para casa), aos alunos que apresentavam defasagem na leitura e/ ou na escrita.	3 – Oportunizar o devido atendimento aos alunos com defasagem na leitura e na escrita, auxiliando aqueles que não conseguem progredir sozinhos.	A3 (implantação de projeto interdisciplinar) e A4 (implementação de projeto de reforço escolar)
Os professores pareciam estar mais preocupados com o repasse de conteúdos e a ocupação do tempo de aula com várias atividades do que como estes estavam sendo consolidados ou não pelos alunos.	4 – Direcionar a prática pedagógica para a consolidação da aprendizagem.	A1 (capacitação docente)
Havia professores com sérios problemas de disciplina em sala de aula, o que impossibilitava a realização de qualquer trabalho diferenciado para atender as especificidades dos grupos.	5 – Desenvolver um trabalho de acompanhamento e monitoramento da disciplina em sala de aula para auxiliar o professor.	A1 (capacitação docente) e A2 (acompanhamento e monitoramento)
Apenas 4, dos 9 professores pesquisados demonstraram preocupação em desenvolver habilidades de leitura, solicitando aos alunos a realização de leitura silenciosa e oral (individual, alternada e coletiva) durante suas aulas.	6 – Comprometer todos os professores com o desenvolvimento das habilidades de leitura nas diferentes disciplinas.	A1 (capacitação docente) e A3 (implantação de projeto interdisciplinar)
Os professores pesquisados foram contraditórios ao apontar a quantidade de alunos em defasagem e também na distribuição destes nos diferentes níveis de leitura e de escrita. Demonstrando deixar apenas a cargo do professor de Língua portuguesa o comprometimento com a leitura e a escrita.	7 – Comprometer e envolver todas as disciplinas com o trabalho de leitura e escrita.	A1 (capacitação docente), A2 (acompanhamento e monitoramento) e A3 (implantação de projeto interdisciplinar)

Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa de campo.

Conforme podemos observar no quadro 7, todos os achados/problemas encontrados estão diretamente ligados à prática pedagógica e/ou à gestão da sala

de aula, justificando-se aqui os caminhos a serem percorridos pelas ações do PAE. Lembrando que não se trata de ações inéditas, tampouco definitivas para a mudança do quadro apresentado, mas sim, de possíveis caminhos para que o trabalho pedagógico ocorra de forma mais consciente e sistemática.

Partindo das principais percepções evidenciadas na pesquisa de campo, as quais foram sintetizadas no quadro 7, na tentativa de minimizar os problemas encontrados, destacamos as seguintes ações que compõem este PAE:

- A1 – Capacitação para os professores do 6º ano acerca do trabalho com a leitura e a escrita em sala de aula;
- A2 – Acompanhamento e monitoramento do trabalho em sala de aula;
- A3 – Criação e implantação do projeto interdisciplinar “Todo mundo lendo e escrevendo a todo o tempo” nas turmas de 6º ano;
- A4 – Implementação de um projeto de reforço escolar aos alunos diagnosticados com defasagem em leitura e escrita.

Ressaltamos que estas, não são ações isoladas ou independentes, pelo contrário, o encadeamento dessas ações é o que possibilitará a realização de um trabalho mais eficiente, capaz de influir sobre a realidade encontrada. E, a fim de obter um melhor gerenciamento das ações propostas, optamos nesse PAE pela utilização a ferramenta gerencial 5W2H²¹. Isso posto, apresentamos, nas próximas seções, o desdobramento de cada uma das ações elencadas anteriormente.

3.1 Capacitando os professores para um trabalho voltado à leitura e à escrita

Diante da realidade apresentada pela escola, onde boa parte dos alunos do 6º ano apresentam defasagem na leitura e/ou na escrita e, os professores, em grande maioria, não desenvolviam no cotidiano da sala de aula um trabalho voltado à prática da leitura e da escrita, deixando a cargo apenas do professor de Língua Portuguesa a tarefa de ensinar a ler e escrever, uma primeira e importante ação será a de envolver e conscientizar aos professores das diferentes disciplinas no

²¹ Esta ferramenta gerencial foi assim construída pela junção das primeiras letras dos nomes (em inglês) das diretrizes que configuram a estruturação de um plano de ação: *What* – O que será feito (etapas); *Why* – Por que será feito (justificativa); *Where* – Onde será feito (local); *When* – Quando será feito (tempo); *Who* – Por quem será feito (responsabilidade); *How* – Como será feito (método); *How much* – Quanto custará fazer (custo). Fonte: PPGP, 2017.

comprometimento com a aprendizagem de todos os seus alunos, atuando principalmente sobre os problemas e entraves que impedem que os estudantes acompanhem o andamento das aulas o que por vezes, acaba resultando na evasão ou reprovação. Pois, sendo o professor a peça principal do processo ensino/aprendizagem, é fundamental o preparo desse profissional para a efetiva atuação em sala de aula.

Evidenciamos, por meio da pesquisa de campo, que os professores possuem formação técnica e experiência de atuação na alfabetização, entretanto observamos que prática pedagógica destes não estava direcionada para a leitura nem para a escrita. Sendo assim, propomos nesse primeiro momento do PAE uma capacitação a todos os professores que atuam no 6º ano do ensino fundamental na E. E. Gregório de Matos, a fim de direcionar o trabalho docente para o enfrentamento das defasagens encontradas. Esse trabalho de orientação/capacitação deverá ocorrer utilizando o tempo destinado às reuniões pedagógicas da escola (Módulo II), sendo conduzido pelo supervisor pedagógico em parceria com o gestor escolar e o analista educacional (ANE) da SRE responsável pela escola, conforme sintetizado no quadro 8 a seguir.

Quadro 8 – A1- Capacitando os professores do 6º ano para atuação na leitura e na escrita em sala de aula

5W2H	Ação e desdobramentos
What (O quê)	Capacitação de todos os professores que atuam no 6º ano, mostrando que o trabalho com a leitura e a escrita pode e deve ser desenvolvido por todos e não apenas nas aulas de Língua Portuguesa.
Who (Quem)	Supervisor pedagógico em parceria com o gestor escolar e o ANE da SRE.
Why (Por quê)	Necessidade de refletir, mobilizar e instruir os professores das diferentes disciplinas para um trabalho de comprometimento com a leitura e a escrita em sala de aula, principalmente para atender aos alunos diagnosticados com defasagem nessa habilidade.
Where (Onde)	Na própria escola, no horário destinado à reunião de Módulo II.
When (Quando)	Uma vez por mês, com duração de 4 horas, de agosto a dezembro/2017.
How (Como)	Orientando os professores como poderão trabalhar a leitura e a escrita dentro de cada disciplina, bem como na elaboração e implementação de atividades diferenciadas para atender as especificidades dos grupos em sala de aula, fortalecendo as práticas sociais entre aluno/aluno e aluno/professor.
How much (Quanto custa)	Não há previsão de gastos, pois os servidores que atuarão na capacitação serão os próprios funcionários da escola (supervisor e diretor) juntamente com o ANE que atende à escola. A escola já dispõe de recursos para aquisição de material de expediente a ser utilizado.

Fonte: Elaboração própria.

Esses encontros mensais serão importantes para o fortalecimento do trabalho em equipe, favorecendo a troca de experiências exitosas e o desenvolvimento do trabalho interdisciplinar. Momento em que buscaremos, em conjunto, soluções para problemas como a indisciplina em sala de aula, enfrentada por alguns professores, uma vez que há docentes que possuem uma boa gestão de sala de aula e poderia auxiliar os colegas dividindo com esses suas estratégias de gestão.

3.2 Acompanhando e monitorando o trabalho em sala de aula

Tão relevante quanto a ação de capacitar o profissional docente, é também a ação de acompanhar e monitorar o trabalho realizado em sala de aula, para assim poder avaliar se os objetivos propostos estão sendo alcançados ou não e, dessa forma, poder efetuar os ajustes que se fizerem necessários. Por isso, apresentamos no quadro 9, deste PAE, uma ação de acompanhamento e monitoramento do trabalho docente em sala de aula, a fim de auxiliar o professor na implementação das ações voltadas à leitura e à escrita e, assim, poder aferir os resultados alcançados.

Quadro 9 – A2 - Acompanhando e monitorando o trabalho em sala de aula

5W2H	Ação e desdobramentos
What (O quê)	Acompanhamento e monitoramento do trabalho com a leitura e a escrita, principalmente no atendimento aos alunos diagnosticados com defasagem nessa habilidade.
Who (Quem)	Supervisor pedagógico.
Why (Por quê)	Necessidade de verificar como está sendo realizado o trabalho com a leitura e a escrita em sala de aula, não como o intuito de fiscalizar, mas auxiliar os professores no desenvolvimento de seu trabalho, principalmente aqueles que apresentam dificuldade na gestão de sala de aula.
Where (Onde)	Nas duas turmas de 6º ano da escola.
When (Quando)	Observações: semanalmente; Avaliação diagnóstica: uma em agosto e outra em dezembro/2017.
How (Como)	O supervisor pedagógico realizará semanalmente observações participativas em sala de aula, sendo pelo menos duas aulas de cada disciplina por mês, o que permitirá a confecção de um relatório mensal a ser estudado durante o encontro da capacitação. Realização de uma avaliação diagnóstica de leitura, interpretação e escrita destinada somente aos alunos em defasagem a ser aplicada no início e no término do segundo semestre letivo de 2017.
How much (Quanto custa)	Os custos serão apenas com a reprodução das avaliações diagnósticas, que no caso são poucas e não influenciará no material (folhas e toner) já disponibilizado na escola.

Fonte: Elaboração própria.

As observações de sala de aula permitirão ao supervisor pedagógico presenciar na prática como estão sendo implementadas as orientações ocorridas durante os encontros mensais e assim poder melhor auxiliar o professor tanto na prática pedagógica como na gestão de sala de aula.

Em relação às avaliações diagnósticas, sabemos que estas serão fundamentais para aferir não só a evolução dos alunos diagnosticados com defasagem, mas também todas as medidas praticadas pela escola para sanar o problema da defasagem na leitura e na escrita dos alunos do 6º ano do ensino fundamental.

3.3 Criando e implantando o projeto “todo mundo lendo e escrevendo a todo o tempo” nas turmas de 6º ano

Diante da necessidade de um trabalho interdisciplinar, capaz de envolver todas as diferentes disciplinas no compromisso com a leitura e a escrita, propomos a criação do projeto “Todo mundo lendo e escrevendo a todo o tempo”. O referido projeto consiste em sistematizar através de um cronograma semestral, o trabalho docente com a leitura e a escrita em sala de aula, em que semanalmente, cada uma das disciplinas curriculares ficará responsável por trabalhar leitura e interpretação oral e escrita de diferentes tipos de textos (literários e não literários) nas turmas de 6º ano, atendendo às necessidades individuais dos alunos.

O registro desse trabalho se dará por meio de um caderno, destinado à atividades de leitura e escrita, fornecido pela escola a todos os alunos matriculados no 6º ano. Nesse caderno o aluno deverá registrar tudo aquilo que foi trabalhado durante a semana como também produzir um registro escrito do que foi aprendido, numa espécie de “diário semanal”, incentivando-se assim a produção escrita. Os desdobramentos desta ação podem ser observado no quadro 10.

Quadro 10 – A3 – Criando e implantando o projeto interdisciplinar “Todo mundo lendo e escrevendo o tempo todo” nas turmas de 6º ano

5W2H	Ação e desdobramentos
What (O quê)	Criação e implantação do projeto interdisciplinar “Todo mundo lendo e escrevendo o tempo todo”.
Who (Quem)	Diretor em parceria com o supervisor pedagógico e os professores que atuam no 6º ano.
Why (Por quê)	Necessidade de um trabalho interdisciplinar capaz de comprometer a

	todos os professores com a leitura e a escrita, bem como atender às necessidades individuais dos alunos com defasagem nessa habilidade.
Where (Onde)	Nas duas turmas de 6º ano da escola.
When (Quando)	De agosto a dezembro/2017.
How (Como)	Semanalmente, cada disciplina, ficará responsável por trabalhar a leitura e a escrita com os alunos do 6º ano. Trabalho esse que consiste na leitura, interpretação e produção oral e escrita de diferentes tipos de textos, como histórias, contos, informativos, poesias, quadrinhos, charges, entre outros. Lembrando que o professor deverá trabalhar de forma diferenciada, a fim de que os textos escolhidos atendam as condições de leitura de cada aluno. Ao término da semana, o professor deverá propor aos alunos, no caderno do projeto, o registro individual por escrito do que foi assimilado durante as aulas.
How much (Quanto custa)	O custo do projeto será essencialmente com a aquisição de 50 cadernos, tipo brochura, a serem fornecidos aos alunos do 6º ano, com investimento total estimado em R\$ 250,00. A escola poderá utilizar-se dos recursos de custeio do PDDE para esta aquisição.

Fonte: Elaboração própria.

Para além do comprometimento de todas as disciplinas com o trabalho necessário junto à leitura e à escrita, vimos nesta ação a oportunidade de o professor explorar e ampliar as interações sociais, como por exemplo, na utilização de pequenos grupos ou duplas de alunos, dispondo aqueles com maior desenvoltura para auxiliar os colegas que apresentam mais dificuldade, para isso poderá ser utilizado, inclusive espaços que transcendem a sala de aula, como a biblioteca, o laboratório de informática e outros que acharem convenientes para despertar o gosto e o interesse em aprender a ler e escrever.

O desenvolvimento do projeto, suas orientações, bem como as dificuldades e limitações encontradas, serão discutidos durante as capacitações mensais e também acompanhado semanalmente pelo supervisor pedagógico, como parte integrante da ação de monitoramento e acompanhamento de sala de aula.

3.4 Implementando o projeto de reforço escolar

Com o objetivo de colaborar com o trabalho realizado em sala de aula, e também por acreditarmos na necessidade de um maior tempo de acompanhamento dedicado aos alunos com defasagem na leitura e na escrita, propomos também a ação de implantação de um projeto de reforço escolar, a ser desenvolvido no contraturno, pelo PEUB - professor para ensino do uso de biblioteca em parceria com os professores do 6º ano sob a orientação do supervisor pedagógico, conforme detalhamento no quadro 11.

Quadro 11 – A4 - Implementando o projeto de reforço escolar

5W2H	Ação e desdobramentos
What (O quê)	Implementação de um projeto de reforço escolar, no contraturno, aos alunos diagnosticados com defasagem na leitura e na escrita.
Who (Quem)	PEUB em parceria com os professores do 6º ano, sob a orientação do supervisor pedagógico.
Why (Por quê)	Necessidade de um maior tempo de acompanhamento aos alunos com defasagem e a possibilidade de um trabalho mais direcionado às dificuldades de cada aluno.
Where (Onde)	Na biblioteca da escola, no turno da tarde.
When (Quando)	Semanalmente, no mínimo duas vezes por semana.
How (Como)	A partir da avaliação diagnóstica, os professores juntamente com o supervisor pedagógico elaborarão um projeto de reforço escolar que será executado pelo PEUB. O projeto deverá atender as especificidades de cada aluno, a fim de transpor as barreiras que dificultam a leitura e a escrita.
How much (Quanto custa)	Não há custos adicionais, uma vez que os profissionais envolvidos desenvolverão o projeto dentro de suas respectivas cargas horárias de trabalho, fazendo parte das atribuições do PEUB o desenvolvimento de ações de reforço escolar aos alunos que apresentam defasagem de aprendizagem.

Fonte: Elaboração própria.

Não podemos deixar de destacar aqui a necessidade da realização de um trabalho de conscientização e envolvimento da família para auxiliar a escola na implementação do referido projeto de reforço escolar, garantindo principalmente a frequência de seus filhos nos dias destinados às aulas, uma vez que por ser no contraturno, sabemos das dificuldades que a escola enfrentará para que os alunos retornem para a realização das aulas de reforço.

Conforme já mencionado anteriormente, o que trouxemos aqui, neste PAE, não se trata de ações inéditas ou que possam garantir efetivamente a mudança que se espera aconteça no quadro apresentado, mas propomos suscetíveis caminhos a serem percorridos pela escola na busca pela superação das deficiências pedagógicas encontradas e o desenvolvimento de um trabalho mais consciente e sistematizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa nos possibilitou refletir sobre a relevância da gestão pedagógica que, por vezes, acaba ficando em segundo plano, diante da infinidade de atribuições dispensadas à gestão escolar, que se desdobra respectivamente entre a gestão administrativo-financeira, de cunho extremamente burocrático, a gestão de pessoas e por fim, a gestão pedagógica. Vimos a necessidade de o gestor escolar, tendo em vista a atividade fim da escola, na garantia do direito de aprendizagem por meio de uma educação significativa e de qualidade, ter a sensibilidade de atuar prioritariamente sobre os problemas pedagógicos da escola, buscando alternativas para que todos, sem distinções, tenham realmente garantido o direito de aprender a que fazem jus. Direito esse que vem sendo tolhido a partir de uma prática pedagógica ineficaz, voltada exclusivamente para a igualdade, ofertando a todos os alunos as mesmas oportunidades de aprendizagem e exigindo dos mesmos, resultados igualitários, apesar de saber que boa parte destes não têm a mínima condição de realizá-las.

Percebemos que, mesmo com todo o amparo legal em torno do direito de todo aluno, em território nacional, aos oito anos de idade saber ler e escrever, existe uma boa parte desses que finalizam os anos iniciais do ensino fundamental sem a garantia desse direito. E, vimos também, uma escola de anos finais, que acaba eximindo-se do seu dever de recuperar essa aprendizagem perdida, muitas vezes, valendo-se apenas do poder da reprovação.

Diante disso, a proposta deste trabalho, considerando o professor como a peça principal para a mudança do quadro encontrado, pretende influir sobre a prática pedagógica da escola, atuando com equidade para a obtenção de uma educação igualitária, ou seja, oportunizando o tratamento diferenciado, de acordo com as especificidades de cada aluno, de modo que todos possam progredir juntos.

Para tanto, é necessário, antes de mais nada, um trabalho de convencimento e sensibilização do professor para esse olhar diferenciado sobre a capacidade de aprendizagem de seus alunos, conforme nos orienta Ferreira (1985) em sua afirmativa "(...) por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa" (p. 68), a qual trouxemos também na epígrafe que motivou esta dissertação.

Espera-se que as medidas pedagógicas propostas neste PAE possam realmente ser efetivadas e contribuam para a melhoria não só da prática pedagógica e dos resultados educacionais da escola, mas acima de tudo, da vida escolar e pessoal daqueles que tanto sofrem pela insuficiência desse bem cultural, que é o domínio da leitura e da escrita, proporcionando a esses o conhecimento necessário para que sejam capazes de transformar sua própria realidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. **Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA**. Documento Básico. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2013/livreto_ANA_online.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. MEC. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Formacao_de_professores_MIOLO.pdf>. Acesso em: 18 set. 2016.

_____. Ministério da Educação. **PNAIC em ação 2016**. Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2016. MEC, Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Documento_Orientador_PNAIC_EM_ACAO_2016.pdf>. Acesso em: 20 out.2016.

_____. Resolução CNE/CEB Nº 04/2010, de 13 de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a educação básica**. MEC. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 03 set. 2016.

_____. Resolução CNE/CEB Nº 07/2010, de 14 de dezembro de 2010. **Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. MEC. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 03 set. 2016.

_____. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 04 set. 2016.

_____. Lei Federal Nº 11.274/ 2006, de 06 de fevereiro de 2006. **Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade**. Presidência da República. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm>. Acesso em: 03 set. 2016.

CAGLIARI, Luiz.Carlos. **Alfabetização e Linguística**. Scipione. São Paulo, 1993.

_____, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o Bá – Bé – Bi – Bó – Bu**. São Paulo: Scipione, São Paulo, 1998.

_____, Luiz Carlos. **Algumas questões de linguística na alfabetização.** UNESP. Araraquara, SP, s/d. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40140/1/01d16t05.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2016.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e Letrar: Um Diálogo entre a Teoria e a Prática.** Vozes, 5. Ed. Rio de Janeiro, 2008.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** Artmed Editora. Porto Alegre, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam** Cortez, 23 Ed. São Paulo, 1988.

GUARNIERI, Maria Regina; VIEIRA, Luciene Cerdas. **Alfabetização no ensino fundamental de nove anos: avaliação discente e suas implicações para as práticas pedagógicas.** Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/286/319>>. Acesso em: 04 out. 2016.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010.** Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/tabelas_pdf/total_populacao_minas_gerais.pdf> Acesso em: 13 set. 2016.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Consulte seu IDEB.** Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 08 nov. 2016.

KLEIMAN, Angela. **Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar.** Disponível em: <<http://www.plataformadoletramento.org.br/acervo-para-aprofundar/1030/trajetorias-de-acesso-ao-mundo-da-escrita-relevancia-das-praticas-nao-escolares-de-letramento-para-o-letramento-escolar.html>> Acesso em: 15 abr. 2017.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Resolução nº 430, de 7 de agosto de 2003. **Define normas para a organização do ensino fundamental com nove anos de duração nas escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais.** Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, 7 ago. 2003.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil.** 2006. Disponível em: <http://www.idadecerta.seduc.ce.gov.br/download/encontro_paic_ceu_24_2602_2010/historias_do_metodos_de_alfabetizacao_brasil.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2016

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Artmed Editora. Porto Alegre, 1999.

QEDU, Portal. **Aprendizado dos alunos: Brasil.** Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/brasil/aprendizado>>. Acesso em: 08 nov. 2016.

ROJO, Roxane. **Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando?** MEC. Língua Portuguesa. Vol. 19. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7840-2011-lingua-portuguesa-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 15 abr. 2017.

SANTOS, Antônia Elisabete dos; FERNANDES, Elisângela da Silva. **A aquisição da leitura e escrita na Unidade Escolar Governador Alberto Silva no 3º ano do ensino fundamental.** Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAg2tIAH/processo-aquisicao-leitura-escrita-na-unidade-escolar-governador-alberto-silva-no-3-ano-ensino-fundamental#>>. Acesso em: 13 abr. 2017.

SIMADE – Sistema Mineiro de Administração Escolar. **Emitir Totalização de Alunos Enturmadados 2016.** Disponível em: <<http://www.simadeweb.educacao.mg.gov.br/SimadeWeb/imprimir.faces>>. Acesso em: 08 nov. 2016.

SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública. **PROEB – Resultado por Escola.** Disponível em: <<http://www.simave.caeduff.net/proeb/resultado-por-escola/>>. Acesso em: 08 nov. 2016.

_____ – Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública. **PROALFA– Resultado por Escola.** Disponível em: <<http://www.simave.caeduff.net/proalfa/resultado-por-escola/>> Acesso em: 08 nov. 2016.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** Revista Brasileira de Educação Nº 25. Jan/Fev/ Mar/ Abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>> Acesso em: 15 abr. 2017.

_____, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Autêntica, 2ª ed. Belo Horizonte, 2002.

TEBEROSKY, Ana. **Entrevista “Debater e ensinar estimulam a leitura e a escrita”.** Nova Escola, 2005. Disponível em: <<http://novaescola.org.br/conteudo/251/ana-teberosky-debater-e-opinar-estimulam-a-leitura-e-a-escrita>>. Acesso em: 08 dez. 2016.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de coleta de dados no campo.** Atlas. São Paulo, 2009.

APÊNDICE I - QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR

Prezado Professor,

Esse questionário compõe a pesquisa “Defasagem na leitura e escrita nos anos finais do ensino fundamental: um caso de gestão numa escola da rede pública estadual de Minas Gerais”, do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da UFJF.

As informações coletadas serão utilizadas apenas para fins de pesquisa e sua identidade será sempre preservada. Você gastará em média 20 minutos para responder a este questionário.

Desde já, agradeço pela colaboração!

Identificação

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: () F () M

Disciplina(s) que leciona atualmente: _____

Etapas de atuação: () Fundamental _____ () Médio _____

Formação completa (médio, superior, especialização): _____

Tempo de docência na escola: _____ Tempo de docência no ensino fundamental: _____

Possui alguma experiência nos anos iniciais do ensino fundamental?

() Sim. () Não.

Em caso afirmativo, descreva por quanto tempo e em quais etapas já atuou.

Gestão de sala de aula

1) Geralmente, como são organizados os alunos durante a sua aula?

A () Fileiras individuais.

B () Pequenos grupos (2 a 4 membros).

C () Grandes grupos (5 ou mais membros).

D () Não há uma forma específica de organização.

E () Outras configurações (descrever) _____

2) De uma forma geral, como você classifica a disciplina da turma (6º ano)?

A () Ótima. Todos os alunos participam ativamente da aula;

B () Boa. A maior parte dos alunos participa ativamente da aula;

C () Ruim. Apenas alguns alunos participam ativamente da aula, enquanto os demais fazem bagunça ou ficam dispersos;

D () Péssima. Nenhum aluno participa da aula, fazem bagunça e não respeitam o professor.

3) Quanto acontece algum ato de indisciplina (desacato, desrespeito, desobediência) em sala de aula, como, geralmente, você procede?

A () Procura resolver o problema ali na sala (professor e aluno(a)).

B () Chama o supervisor pedagógico ou o diretor na sala para resolver o problema.

C () Encaminha o(a) aluno(a) à supervisão ou direção da escola.

D () Aciona os pais do(a) aluno(a).

- 4) Em relação ao aproveitamento do tempo de cada aula (50 min.). Você considera:
 A Suficiente para organizar e motivar os alunos, retomar e desenvolver conteúdos, corrigir tarefas e auxiliar aqueles que apresentam maior dificuldade.
 B Insuficiente. Geralmente há de se priorizar determinadas ações em detrimento de outras.

Prática pedagógica

5) Em cada alternativa, assinale a frequência como são propostos temas ou atividades em sala de aula.

A) Apresenta ou retoma os temas em pauta?

- Sempre Às vezes Nunca

B) Explica o que os alunos deverão aprender na aula?

- Sempre Às vezes Nunca

C) Anuncia as atividades que os alunos irão realizar durante a aula?

- Sempre Às vezes Nunca

D) Faz perguntas/propõe desafios para introduzir os conteúdos?

- Sempre Às vezes Nunca

E) Explora experiências ou saberes dos alunos a respeito do tema e das atividades em desenvolvimento?

- Sempre Às vezes Nunca

F) Relaciona o tema da aula com situações práticas cotidianas?

- Sempre Às vezes Nunca

G) Utiliza alguma(s) outra(s) estratégia(s), diferente(s) das anteriores, para mobilizar e motivar os alunos para a aula? Em caso afirmativo, descreva-a(s).

- Sim. Não

6) Em relação às estratégias metodológicas utilizadas durante a aula, assinale a frequência em que você as realiza:

A) Faz perguntas aos alunos sobre o tema abordado?

- Sempre Às vezes Nunca

B) Responde às perguntas dos alunos?

- Sempre Às vezes Nunca

C) Esclarece termos/conceitos?

- Sempre Às vezes Nunca

D) Utiliza o livro didático?

- Sempre Às vezes Nunca

E) Realiza anotações no quadro, como significados, resoluções, instruções para as tarefas, etc.?

() Sempre () Às vezes () Nunca

F) Dá aos alunos instruções para atividades individuais e/ou o trabalhos em grupo?

() Sempre () Às vezes () Nunca

G) Revisa pontos anteriores do conteúdo quando algum aluno apresenta dificuldade?

() Sempre () Às vezes () Nunca

H) Utiliza TV/Vídeo, computador ou algum recurso tecnológico para trabalhar o tema em estudo?

() Sempre () Às vezes () Nunca

I) Propõe atividades diversificadas simultâneas ao longo da aula para atender às especificidades dos alunos?

() Sempre () Às vezes () Nunca

J) Utiliza alguma(s) outra(s) estratégia(s) além das relacionadas anteriormente? Em caso afirmativo, descreva-a(s).

() Sim. () Não

7) Quantos alunos do 6º ano apresentam dificuldade de aprendizagem devido à defasagem na leitura, interpretação e escrita?

a) () Menos de 5 alunos.

b) () De 5 a 10 alunos.

c) () Acima de 10 alunos.

8) Em relação aos níveis de escrita, como você classifica os alunos diagnosticados com defasagem nessa habilidade?

Níveis de escrita	Quantidade de alunos
<p>a) Pré silábico Não estabelece relações entre a escrita e a pronúncia. Expressa sua escrita através de desenhos, rabiscos e letras usadas aleatoriamente, sem repetição e com o critério de no mínimo três letras.</p>	
<p>b) Silábico Percebe a correspondência entre a representação escrita das palavras e as propriedades sonoras das letras, mas pensa que cada letra representada é uma sílaba oral, ou seja, usa ao escrever uma letra para cada emissão sonora (cada sílaba).</p>	
<p>c) Silábico-alfabético Escreve parte da palavra aplicando a hipótese silábica de que para se escrever uma sílaba é necessário apenas uma letra. Ou seja, escreve ainda foneticamente (como se pronuncia), registrando os sons da fala, sem considerar as normas ortográficas da escrita padrão e da segmentação das palavras na frase. Omitem-se letras durante a escrita.</p>	

9) Em relação à leitura, como você classifica os alunos diagnosticados com defasagem nessa habilidade?

Níveis de leitura	Quantidade de alunos
a) Não leem.	
b) Leem silabando.	
c) Leem sem fluência. A leitura é fragmentada, não obedece as regras de pontuação e sem entonação.	

10) Esses alunos com defasagem na leitura e escrita recebem algum tipo de tratamento diferenciado durante a sua aula? Em caso afirmativo, descreva.

() Sim. () Não.

11) Durante a sua aula, geralmente há estudante(s) que deixam de participar e realizar as atividades propostas em sala?

() Sim. () Não.

Em caso afirmativo, marque a opção que considera o principal motivo da não participação nas atividades.

A() Falta de motivação e interesse.

B() Defasagem de aprendizagem.

C() Outro_____.

12) Com relação às atividades extraescolares (dever de casa), assinale a alternativa que melhor representa a realidade da turma.

A() Todo(a)s o(a)s aluno(a)s da turma realizam as atividades.

B() Mais da metade da turma realiza as atividades.

C() Menos da metade da turma realiza as atividades.

D() Nenhum(a) aluno(a) realiza as atividades.

E() somente o(a)s aluno(a)s com defasagem na leitura e escrita não realizam as atividades para casa.

F() Não são propostas atividades extraescolares.

13) É ofertada alguma atividade diferenciada, para casa, aos aluno(a)s que apresentam defasagem na leitura e escrita?

A() Sim, porém geralmente o(a)s alunos não as realiza.

B() Sim, e o(a)s aluno(a)sas realizam com a ajuda dos pais ou responsável.

C() Não, pois o(a)s aluno(a)s não têm condições de realizar nenhuma atividade sem o auxílio do professor.

D() Não é ofertada nenhuma atividade diferenciada para casa.

14) Em relação ao tratamento da leitura em sala de aula, assinale a frequência das estratégias praticadas.

A) Lê em voz alta histórias ou outros textos para os alunos?

Sempre Às vezes Nunca

B) Propõe leitura silenciosa de textos do livro didático?

Sempre Às vezes Nunca

C) Propõe leitura oral de textos do livro didático?

Sempre Às vezes Nunca

D) Propõe leitura oral, individual e alternada entre os alunos para toda a classe?

Sempre Às vezes Nunca

E) Propõe leitura coletiva em voz alta pelos alunos?

Sempre Às vezes Nunca

F) Pede aos estudantes que interpretem oralmente as leituras realizadas?

Sempre Às vezes Nunca

G) Propõe o uso de biblioteca ou distribui livros ou textos diversos para algumas atividades?

Sempre Às vezes Nunca

H) Utiliza alguma(s) outra(s) estratégia(s) de leitura diferente(s) das relacionadas anteriormente? Em caso afirmativo, descreva-a(s).

Sim. Não.

15) Em relação ao tratamento da escrita em sala de aula, assinale a frequência das estratégias praticadas.

A) Propõe cópia para reforçar uma aprendizagem e auxiliar na memorização?

Sempre Às vezes Nunca

B) Propõe cópia para a realização de uma atividade?

Sempre Às vezes Nunca

C) Propõe cópia de enunciados ou questões propostas no quadro?

Sempre Às vezes Nunca

D) Propõe cópia de enunciados ou questões propostas no livro didático?

Sempre Às vezes Nunca

E) Propõe ditado de textos?

Sempre Às vezes Nunca

F) Propõe interpretação escrita de texto, que solicitam o registro de informações explícitas?

Sempre Às vezes Nunca

G) Propõe produção de texto com tema livre?

Sempre Às vezes Nunca

H) Propõe produção de texto com tema definido?

Sempre Às vezes Nunca

I) Propõe interpretação escrita de texto, que solicita o registro de opiniões e de vivências dos alunos?

Sempre Às vezes Nunca

J) Utiliza alguma(s) outra(s) estratégia(s) de escrita diferente(s) das relacionadas anteriormente? Em caso afirmativo, descreva-a(s).

Sim. Não.

APÊNDICE II - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE SALA DE AULA

1. IDENTIFICAÇÃO

Nome do pesquisador: _____

Nome da Escola: _____

Turma: _____ Disciplina: _____

Nome do(a) professor(a): _____

Conteúdo da aula: _____

Data da observação: _____

Início da observação: _____ Término da observação: _____

2. ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS

2.1 Características da sala e dos atores sociais diretamente envolvidos

Nº. de alunos matriculados na turma: ____ sendo: Masc. (____) Fem. (____)

Nº. de alunos presentes: ____ sendo: Masc. (____) Fem. (____)

Nº. de alunos que chegaram após iniciada a aula: ____

Características gerais dos alunos:

(Descrever aspectos relacionados às características gerais dos estudantes: uso de uniforme, posse e estado de apresentação de materiais escolares, presença na turma de alunos com necessidades especiais. Outros aspectos relevantes que queira mencionar)

Características gerais do(a) professor(a): Sexo: (____) F (____) M

Descrever aspectos relativos às características gerais do(a) professor(a): gestos, tom de voz, ânimo, organização pessoal, controle da disciplina da turma, etc.

2.2 Aspectos organizacionais ou de gestão da sala de aula

1) O professor(a) se ausenta da sala? () sim () não – Se sim, quantas vezes? _____

2) Organização espacial da classe: na maior parte do tempo observado, os alunos permaneceram organizados em:

a) fileiras individuais;

b) duplas;

c) pequenos grupos (3-4 membros);

d) grandes grupos (acima de 5 membros);

e) outras configurações/observações complementares:

3) Rituais de início da aula (marcar todas as opções que se fizerem presentes durante a observação):

O(a) professor(a)...	Sim	Não
a) Faz alguma oração ou algo semelhante antes de iniciar a aula?		
b) Faz a chamada ou preenche a lista de presença?		
c) Verifica a realização de deveres de casa?		
d) Distribui materiais de uso coletivo?		
e) Certifica-se se todos os alunos estão de posse dos materiais didáticos necessários à realização da atividade?		
f) Outros _____ _____		

2.3 Atividades didáticas ou situações de ensino-aprendizagem

1) Em relação à forma como o(a) professor(a) propõe os temas / atividades de aula, registre no quadro abaixo a(s) ocorrência(s) das seguintes situações:

O(a) professor(a)...	Sim	Não
a) Apresenta ou retoma os temas em pauta?		
b) Explica o que os alunos deverão aprender na aula?		
c) Anuncia as atividades que os alunos irão realizar durante a aula?		
d) Faz perguntas/propõe desafios para introduzir os conteúdos?		
e) Explora experiências ou saberes dos alunos a respeito do tema e das atividades em desenvolvimento?		
f) Relaciona o tema da aula com situações práticas cotidianas?		

Além das situações acima, o(a) professor(a) faz uso de outras estratégias para mobilizar/motivar os alunos para a aula? Quais?

2) Assinale as estratégias metodológicas adotadas pelo(a) professor(a).

Estratégias metodológicas utilizadas pelo(a) professor(a)	Ocorreu na aula?	
	Sim	Não
a) Faz perguntas aos alunos?		
b) Responde às perguntas dos alunos?		
c) Esclarece termos/conceitos?		
d) Utiliza o livro didático?		
e) Realiza anotações no quadro (significados, resoluções, instruções para as tarefas, etc)?		
f) Dá aos alunos instruções para o trabalho em grupo?		
g) Revisa pontos anteriores do conteúdo quando algum aluno apresenta dificuldade?		
h) Utiliza TV/Vídeo, computador ou algum recurso tecnológico para trabalhar o tema em estudo?		
i) Propõe atividades diversificadas simultâneas ao longo da aula para atender às especificidades dos grupos?		

Além das estratégias relacionadas, registre aqui outra(s) estratégia(s) utilizada(s) pelo(a) professor(a) durante a aula. _____

3) Em relação ao tratamento da leitura, assinale as estratégias adotadas pelo(a) professor(a) durante a aula.

Estratégias metodológicas utilizadas pelo(a) professor(a)	Ocorreu na aula?	
	Sim	Não
a) Lê em voz alta histórias ou outros textos para os alunos?		
b) Propõe leitura silenciosa de textos do livro didático?		
c) Propõe leitura oral de textos do livro didático?		
d) Propõe leitura oral, individual e alternada entre os alunos para toda a classe?		
e) Propõe leitura coletiva em voz alta pelos alunos?		
f) Pede aos estudantes que interpretem oralmente as leituras realizadas?		
g) Propõe o uso de biblioteca ou distribui livros ou textos diversos para algumas atividades?		

Além das estratégias relacionadas acima, registre aqui outra(s) estratégia(s) utilizadas pelo(a) professor(a) durante a aula. _____

4) Em relação ao tratamento da escrita, assinale as estratégias adotadas pelo(a) professor(a) durante a aula.

Estratégias metodológicas utilizadas pelo(a) professor(a)	Ocorreu na aula?	
	Sim	Não
a) Propõe cópia para reforçar uma aprendizagem e auxiliar na memorização?		
b) Propõe cópia para a realização de uma atividade?		
c) Propõe cópia de enunciados ou questões propostas no quadro?		
d) Propõe cópia de enunciados ou questões propostas no livro didático?		
e) Propõe ditado de textos?		
f) Propõe interpretação escrita de texto, que solicitam o registro de informações explícitas?		
g) Propõe produção de texto com tema livre?		
h) Propõe produção de texto com tema definido pelo professor?		
i) Propõe interpretação escrita de texto, que solicita o registro de opiniões e de vivências dos alunos?		

Além das estratégias relacionadas acima, registre aqui outra(s) estratégia(s) utilizadas pelo(a) professor(a) durante a aula. _____

5) Quanto aos alunos que apresentam defasagens na leitura e/ou na escrita, o(a) professor(a) realiza a(s) seguinte(s) estratégia(s):

Estratégia(s) realizada(s)	Sim	Não
a) Oferece atendimento individualizado em sala de aula?		
b) Organiza geograficamente, na sala de aula, esses alunos mais próximos de sua atenção?		
c) Elabora atividades diferenciadas como foco nas defasagens diagnosticadas?		
d) Agrupa os alunos que apresentam defasagens aos colegas de maior desenvoltura para que possam melhor acompanhar a aula?		
e) Utiliza materiais e recursos diversificados?		
f) Outras _____ _____ _____		

6) Encerramento da aula:

Marque os aspectos observados nos momentos finais da aula.

O(a) professor(a)...	Sim	Não
a) Recupera o sentido do que foi realizado em aula naquele dia?		
b) Avalia com os alunos as atividades realizadas e os resultados obtidos?		
c) Relaciona as aprendizagens com os objetivos da aula?		
d) Assinala os temas que ficaram pendentes?		
e) Passa deveres para casa?		
f) Relaciona a produção do dia com os materiais e atividades que serão feitas nas aulas seguintes?		
g) Pede aos alunos para organizarem o espaço antes de saírem e guardar os materiais utilizados?		
h) Não se evidencia um final.		
i) Outras situações _____ _____ _____		

2.4 Ambiente ou clima escolar e aspectos ligados ao desenvolvimento cognitivo e afetivo-social dos alunos

1) Em relação ao clima da sala de aula / manejo grupal observado, é correto afirmar:

O(a) professor(a)...	Sim	Não
a) Parece “fazer questão” de que todos os alunos aprendam, mesmo os que demonstram mais dificuldade.		
b) Permite algum nível de conversa entre as crianças.		
c) Adapta a disposição da sala às atividades quando necessário.		
d) Mantém os alunos envolvidos com as tarefas propostas.		
e) Supervisiona e se mantém atento aos pedidos/necessidades		

de ajuda aos alunos.		
f) Intervém em situações de indisciplina ou conflito entre os alunos, sem fazer uso de “discursos” ou “castigos” exagerados.		
g) Outras observações _____ _____		

2) Em relação ao apoio prestado pelo(a) professor(a) ao desenvolvimento afetivo-social dos alunos, é correto afirmar:

O(a) professor(a)...	Sim	Não
a) Estimula a cooperação e a generosidade entre as crianças.		
b) Favorece o respeito mútuo (não permite os deboches/apelidos).		
c) Não coloca “rótulos” nas crianças.		
d) Não as sanciona publicamente.		
e) Estimula que as crianças se ensinem mutuamente.		
f) Se refere aos alunos por seus nomes próprios.		
g) Valoriza as qualidades pessoais de cada aluno.		
h) Outras observações _____ _____		

3) Sobre a interação entre aluno(a)s:

Os estudantes...	Sim	Não
a) Se apoiam mutuamente por meio de instruções e explicações?		
b) Fazem brincadeiras e deboches entre si?		
c) Brigam e mostram conflitos pessoais entre si?		
d) Se corrigem e se disciplinam mutuamente?		
e) Competem entre si por resultados?		
f) Escutam com atenção e se interessam pelo trabalho de seus companheiros?		
g) Ignoram o trabalho de seus companheiros?		
h) Outras observações _____ _____		

4) Em relação ao apoio prestado pelo(a) professor(a) ao desenvolvimento cognitivo e verbal, especialmente aos alunos que apresentam defasagens na leitura e escrita, é correto afirmar:

O(a) professor(a)...	Sim	Não
a) Responde adequadamente às perguntas ou solicitações dos alunos.		
b) Cria situações favorecedoras do desenvolvimento da oralidade, abrindo espaços para relatos, descrições, comparações, associações entre situações distintas, etc.		
c) Procura aproximar as atividades de desenvolvimento da linguagem escrita ao seu uso social.		
d) Utiliza os erros das crianças como oportunidade de aprendizagem.		
e) Contextualiza adequadamente as aprendizagens.		
f) Formula perguntas abertas aos alunos.		

g) Escuta ativamente as crianças.		
h) Dá aos alunos o tempo necessário para que se expressem/ se comuniquem adequadamente.		
i) Valoriza e amplia os comentários dos alunos.		
j) O professor faz bom uso da linguagem oral e escrita (se comunica bem/fala corretamente).		
k) Outras observações _____ _____		

5) Em relação à reação dos alunos frente a apresentação dos temas, atividades e instruções do(a) professor(a), selecione apenas o item que expresse a postura predominante na maioria da turma:

5.1) Frente a propostas e tentativas de mobilização/motivação do(a) professor(a), os alunos:

- a) Respondem ativamente as perguntas e mostram-se entusiasmados;
- b) Propõem direta ou indiretamente outros temas de seu interesse;
- c) Aceitam com passividade as propostas do(a) professor(a);
- d) Interrompem com comentários e perguntas impróprias;
- e) Não mostram interesse pelo tema proposto.

5.2) Frente às instruções do(a) professor(a), os alunos:

- a) As ignoram;
- b) As acatam realizando a tarefa sem muito empenho;
- c) As seguem com dificuldade (consultam o/a professor/a reiteradamente);
- d) As seguem com facilidade e “soltura”.

5.3) Quanto à disciplina:

- a) Mais da metade dos alunos permanece atenta, acompanhando as aulas e perguntando ou opinando;
- b) Mais da metade dos alunos permanece atenta, mas apenas alguns perguntam ou opinam;
- c) Apenas um grupo pergunta ou opina, enquanto os demais fazem bagunça ou se desligam do trabalho em sala;
- d) Nenhum aluno pergunta ou opina.

Assinatura do pesquisador